

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE  
PRÉSENTÉ À  
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES  
COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN PSYCHOLOGIE

PAR  
SUZIE MCKINNON

LES PROBLÈMES DE COMPORTEMENT EXTÉRIORISÉS ET INTÉRIORISÉS  
CHEZ LES ADOLESCENTS POTENTIELLEMENT DÉCROCHEURS

AOÛT 1997

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

## **Sommaire**

L'abandon scolaire chez les adolescents(tes) est un fléau important dont les répercussions individuelles et sociales sont très lourdes. L'importance du phénomène de l'abandon scolaire a donné lieu à la réalisation de plusieurs études tant québécoises que canadiennes et américaines (Beauchesne, 1991; Rumberger, 1995; Sullivan, 1988; Violette, 1991). Les résultats de ces études font ressortir différentes caractéristiques individuelles, familiales et scolaires associées aux décrocheurs et/ou décrocheurs potentiels. Sur le plan individuel, les recherches de Cairns, Cairns et Neeckerman (1989), LeBlanc, Janosz et Langelier-Biron (1993) et de Mensch et Kandel (1988) démontrent que les décrocheurs présentent des problèmes de comportement extériorisés tels qu'une difficulté à respecter les règles, l'impolitesse, l'agressivité et la consommation de drogues illicites. La présente recherche porte sur la présence de problèmes de comportement extériorisés et intériorisés chez les adolescents potentiellement décrocheurs. Elle vise d'abord à vérifier si comparativement aux élèves non potentiellement décrocheurs (NPD), les élèves potentiellement décrocheurs (PD) présentent plus de symptômes liés à des problèmes de comportements extériorisés et intériorisés, ensuite, si le nombre d'élèves qui présentent des problèmes de comportement extériorisés, intériorisés et mixtes est plus élevé dans le groupe des élèves potentiellement décrocheurs que

dans celui des élèves non potentiellement décrocheurs. Dans la première partie, il s'agit de symptômes. Les analyses portent sur des différences de moyennes entre les deux groupes d'élèves. Dans un premier temps, le questionnaire *Prévention de l'Abandon Scolaire* (Lavoie, Laliberté & Garneau, 1983) est administré à 112 adolescents de première et de deuxième secondaire dont 56 sont identifiés potentiellement décrocheurs (PD) et 56 identifiés non potentiellement décrocheurs (NPD). Dans un deuxième temps, l'instrument de mesure *Liste de comportements (jeunes 11-18 ans)* (Achenbach, 1991) est administré afin de déceler les élèves présentant des problèmes de comportement ou du point de vue de l'auteur, des comportements anormaux.

Les résultats sont traités à l'aide d'analyses de comparaison (test-t et Khi-Carré). Les principaux résultats révèlent que les adolescents PD présentent plus de symptômes liés à des problèmes de comportement extériorisés que les élèves NPD. Ils manifestent également plus de symptômes associés à des problèmes de comportement intériorisés que les élèves NPD. De plus, les adolescents PD sont plus nombreux à présenter des problèmes de comportement (comportements "anormaux") extériorisés et mixtes. Toutefois, nous ne retrouvons pas de différence significative entre les PD et les NPD en ce qui concerne la proportion de problèmes de comportement intériorisés.

## Table des matières

Liste des tableaux . . . . .	vi
------------------------------	----

Remerciements . . . . .	vii
-------------------------	-----

Introduction . . . . .	1
------------------------	---

### **Chapitre premier : Recension des écrits**

Le décrochage scolaire . . . . .	7
° Définition de l'abandon scolaire . . . . .	8
° Conséquences associées à l'abandon scolaire . . . . .	9
° Facteurs associés à l'abandon scolaire . . . . .	12
- Facteurs liés à l'élève . . . . .	13
Caractéristiques démographiques . . . . .	13
Caractéristiques scolaires . . . . .	14
Caractéristiques personnelles . . . . .	18
Caractéristiques comportementales . . . . .	19
- Facteurs liés à la famille . . . . .	26
- Facteurs liés à l'école . . . . .	32

### **Chapitre II : Contexte théorique**

Cadre théorique sur les problèmes de comportement . . . . .	38
° Problèmes de comportement extériorisés . . . . .	40
° Problèmes de comportement intériorisés . . . . .	45
° Problèmes de comportement mixtes . . . . .	49
° Problématique . . . . .	51
° Hypothèses et questions de recherche . . . . .	52

### **Chapitre III : Méthode**

° Variables . . . . .	55
° Sujets. . . . .	55
° Instruments de mesure . . . . .	57
- Prévention de l'abandon scolaire . . . . .	57
- Liste de comportements (jeunes 11-18 ans) . . . . .	58
° Déroulement . . . . .	61

### **Chapitre IV : Résultats . . . . . 62**

° Analyse des résultats . . . . .	64
° Présentation des résultats . . . . .	65

### **Chapitre V : Discussion . . . . . 70**

### **Chapitre VI : Conclusion . . . . . 76**

### **Références . . . . . 80**

### **Appendices**

<b>Appendice A : Le questionnaire : Prévention de l'abandon scolaire (P.A.S.) . . . . .</b>	<b>91</b>
<b>Appendice B : Liste de comportements (jeunes 11-18 ans) . . . . .</b>	<b>103</b>

### Liste des tableaux

#### Tableau

- 1 Répartition des élèves selon le sexe et le groupe d'appartenance  
Non Potentiellement Décrocheur (NPD) ou Potentiellement  
Décrocheurs (PD) . . . . . 56
- 2 Comparaison des résultats standardisés des élèves PD et NPD  
à l'échelle d'extériorisation et d'intériorisation d'Achenbach (1991) . . . 66
- 3 Nombre d'élèves qui présentent des comportements extériorisés,  
intériorisés et mixtes . . . . . 68

## **Remerciements**

Je désire remercier mon directeur de recherche M. Pierre Potvin professeur-chercheur au département de psychoéducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières pour sa compréhension, sa patience et sa grande disponibilité.

Des remerciements sont également exprimés à M. Carl Lacharité professeur-chercheur au département de psychologie à l'Université du Québec à Trois-Rivières ainsi qu'à Danielle Leclerc, consultante en statistiques, pour leurs judicieux conseils techniques.

Je remercie Josée Fortin et les étudiants du Laboratoire de recherche sur les jeunes en difficulté d'adaptation pour leur aide et leurs encouragements. Un remerciement particulier à Line Massé pour ces précieux conseils pratiques.

Je tiens également à témoigner ma gratitude à mon père, M. Roger Mckinnon, et à ma mère, Mme Lise Ouellet, pour leur aide et leur soutien moral constant.



Enfin, je remercie les directeurs, éducateurs, enseignants et élèves de première et deuxième secondaire des écoles secondaires L'Assomption et L'Académie des Estacades du Cap-de-la-Madeleine pour leur précieuse collaboration à cette étude.

## **Introduction**

L'abandon scolaire chez les adolescents(tes) est un fléau qui ne touche pas uniquement l'école, mais l'ensemble de la société. En effet, les répercussions individuelles et sociales liées au décrochage sont très importantes. Par ailleurs, bien qu'il n'existe pas de décrocheurs types, plusieurs études font ressortir des caractéristiques individuelles, familiales et scolaires associées à l'abandon scolaire. Toutefois, pour les fins de la présente étude, seuls les problèmes de comportement chez les adolescents potentiellement décrocheurs, plus particulièrement, des problèmes de comportement extériorisés, intériorisés et mixtes seront étudiés.

Plusieurs études démontrent que les décrocheurs présentent des problèmes de comportement tels que la difficulté à respecter les règles, l'impolitesse, l'agressivité et la consommation de drogues illicites (Cairns, Cairns & Neeckerman, 1989; LeBlanc, Janosz & Langelier-Biron, 1993; Mensch & Kandel, 1988). Le taux de délinquance chez ces jeunes est plus élevé et ces derniers sont plus sérieusement impliqués dans la délinquance (Fagan & Pabon, 1990). À l'école, ils s'absentent plus souvent que les autres élèves (Rumberger, Ghatak, Ritter & Dornbusch, 1990; Welhage & Rutter, 1986) et sont plus nombreux à être expulsés ou renvoyés suite à leurs problèmes de comportement (Kortering, Haring & Klockars, 1992). D'autres recherches révèlent que l'anxiété scolaire permet de différencier les décrocheurs des élèves qui poursuivent leurs études (Horowitz, 1992). De plus, Pronovost,

Boucher et Côté (1990) constatent que parmi les adolescents à tendance suicidaire présentant une moyenne académique inférieure et un taux d'échecs supérieur aux adolescents non-suicidaires, 36.4% d'entre eux sont décrocheurs potentiels.

Selon Achenbach (1985), les problèmes de comportement se divisent en deux grandes classes soit extériorisées, soit intériorisées. Les problèmes extériorisés sont caractérisés par un sous contrôle. Ces derniers sont perçus comme étant externes puisqu'ils impliquent des conflits avec les autres telle l'agressivité, la délinquance et une sur-activité (Achenbach & McConaughy, 1987; Reynolds, 1992). Les problèmes de comportement intériorisés sont, quant à eux, considérés comme des problèmes internes (la tristesse, les craintes, la somatisation et la dépression) puisque l'expression des comportements est dirigée vers soi (Reynolds, 1992).

Par ailleurs, les problèmes extériorisés et intériorisés ne sont pas mutuellement exclusifs. En effet, selon Achenbach (1991), il existe un haut niveau de comorbidité entre les problèmes extériorisés et intériorisés. Ainsi, certains groupes d'enfants présentent des problèmes mixtes caractérisés par des traits liés à la fois à la dimension extériorisée et intériorisée (Rutter, Tizard & Whitmore, 1970). D'ailleurs, les troubles d'internalisation sont davantage inquiétants lorsqu'ils sont associés à d'autres états majeurs tels que les troubles de la conduite (Beitchman, Inglis & Schachter, 1992). Par exemple, ensemble, la dépression et les troubles de la

conduite place davantage la personne à risque de commettre un acte suicidaire que si elle ne présentait qu'une seule problématique.

Ainsi, cette étude vise à vérifier si comparativement aux élèves non potentiellement décrocheurs (NPD), les élèves potentiellement décrocheurs (PD) présentent plus de symptômes liés à des problèmes de comportement extériorisés et intériorisés, également, si le nombre d'élèves présentant des problèmes de comportement extériorisés, intériorisés et mixtes est plus élevé dans le groupe des élèves PD que dans celui des élèves NPD. Un échantillon de 56 élèves PD et 56 NPD de première et de deuxième secondaire ont été sélectionnés suite à la passation, dans un premier temps du questionnaire *Prévention de l'Abandon Scolaire* (Lavoie, Laliberté & Garneau, 1983) pour identifier les élèves (PD) et (NPD). Dans un deuxième temps, l'instrument de mesure *Liste de comportements (jeunes 11-18 ans)* (Achenbach, 1991) a été administré afin de déceler les élèves présentant des problèmes de comportement.

Plusieurs études portant sur l'abandon scolaire ont évalué des comportements spécifiques liés à la dimension extériorisée chez les décrocheurs. D'autre part, peu d'études ont analysé les comportements liés à la dimension intériorisée chez ces jeunes. De même, aucune étude n'a été recensée en ce qui concerne les problèmes de comportement mixtes. L'originalité de cette recherche tient donc au fait qu'elle analyse les problèmes de comportement en utilisant les concepts d'extériorisation,

d'intériorisation et de comorbidité entre les deux types de problèmes (mixtes). Elle tente également d'évaluer la présence de problèmes de comportement intériorisés chez les élèves potentiellement décrocheurs, problèmes souvent ignorés en milieu scolaire.

Le premier chapitre présente les recherches effectuées sur l'abandon scolaire. Le deuxième chapitre aborde, quant à lui, la théorie en lien avec les problèmes de comportement extériorisés, intériorisés et mixtes, suivie des hypothèses et de la question exploratoire. Dans le troisième chapitre, intitulé méthode, la description des sujets, des instruments de mesure et le déroulement de l'expérimentation sont présentés successivement. Le quatrième chapitre présente les analyses statistiques utilisées ainsi que les résultats obtenus. Par la suite, le chapitre discussion fournit des éléments explicatifs aux résultats obtenus en relation avec la théorie présentée précédemment. Finalement, la conclusion résume l'ensemble de la recherche, de même que les aspects les plus importants de celle-ci permettant des pistes pour de futurs travaux.

## Chapitre I

### **Recension des écrits**

## LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE

L'abandon scolaire au Japon est de 2%, en Allemagne de 10%. Au Canada, ce taux dépasse le 30% (Gouvernement du Canada, 1993). Au Québec, le ministère de l'Éducation (MEQ, 1997) estime qu'en 1995-1996, 30.3% des jeunes n'obtiennent pas de diplôme au secteur des jeunes. Plus précisément, 36.4% chez les garçons et 23.8% chez les filles. Toutefois, en tenant compte des jeunes qui n'obtiennent pas de diplôme au secteur des jeunes ou avant 20 ans au secteur des adultes, le taux de sortie sans diplôme est de 27.4% dans l'ensemble. Ce taux atteint 33.6% chez les garçons et 20.8% chez les filles. Cette différence entre les filles et les garçons est constatée par plusieurs auteurs (Bearden, Spencer & Moracco, 1989; Bouchard, Coulombe & Saint-Amand, 1994a; Ekstrom, Goertz, Polack & Rock, 1986; Rumberger, 1987). Bien qu'une baisse de l'abandon scolaire ait été remarquée depuis 1988, avec un taux de 35.5%, celle-ci n'est que minime, et ce, même si des programmes de prévention d'abandon scolaire et de raccrochage sont de plus en plus présents dans nos écoles secondaires.



### **Définition De L'abandon Scolaire**

Qu'est ce qu'un décrocheur ? Le Ministère de l'éducation (1991) définit l'abandon scolaire en fonction de l'obtention du diplôme terminal d'études secondaires: «L'élève inscrit au secteur des jeunes, au début de l'année scolaire, ne l'est plus l'année suivante, n'est pas titulaire d'un diplôme du secondaire et réside toujours au Québec l'année suivante. Les départs liés à des phénomènes extrascolaires (mortalité et départ du Québec) ne sont donc pas inclus au nombre des abandons». La phase la plus critique serait entre la deuxième et la troisième secondaire (Violette, 1991). D'ailleurs, dans leur étude, Hrimech, Théoret, Hardy et Gariépy (1993) constatent que c'est en troisième secondaire que les adolescents abandonnent le plus avec un taux de 30.8 %. De plus, 33.8% des jeunes interviewés ont abandonné avant l'âge légal, soit 16 ans. Quant au décrocheur potentiel, Doucet (1993) le définit comme un élève qui présente: «une faible estime de soi, un faible rendement scolaire, des échecs accumulés, un absentéisme élevé, des relations détériorées avec le personnel scolaire, un attrait immédiat pour le marché du travail, un désintéressement pour l'école, de faibles aspirations scolaires, une faible entente familiale à la maison et une faible communication parents-adolescent sur le vécu scolaire»(p. 48).

### **Conséquences Associées À L'abandon Scolaire**

L'abandon scolaire chez les adolescents est un fléau qui ne touche pas uniquement l'école, mais l'ensemble de la société et l'individu lui-même. Les répercussions individuelles et sociales associées au décrochage sont très importantes. Selon Rumberger (1987), la conséquence la plus immédiate du décrochage scolaire est le faible niveau d'habilités académiques des décrocheurs causant pour plusieurs d'entre eux des difficultés à obtenir un emploi stable et adéquatement payant à la suite de leur abandon mais également tout au long de leur vie. Ces jeunes entrent dans nos communautés non seulement sous-scolarisés mais avec une sombre perspective de réussite sur le marché du travail. Et pour cause, 28.9% des décrocheurs interviewés dans l'étude de Hrimech et al. (1993) occupent un emploi et 65.5% n'ont pas de travail. Parmi ceux qui travaillent, 53.2% travaillent moins de 20 heures/semaine et 41% reçoivent moins de 6\$ de l'heure. De plus, les décrocheurs qui ont un emploi, souvent de type étudiant, bénéficient d'un faible revenu et ont des difficultés à subvenir à leurs besoins (Bouchard, Saint-Amant, Baudoux & Noircet, 1994b). Ces jeunes sont donc constamment à la recherche d'un emploi plus rémunérateur (Bouchard et al., 1994b; King, Warren, Michalski & Peart, 1989). Selon Gage (1990), le décrochage signifie donc, moins de pouvoir de revenu pour l'individu.

Les décrocheurs sont également nombreux à faire face à des problèmes de dépendance au chômage et à l'assistance sociale (Wehlage, Rutter & Turnbaugh, 1987). D'ailleurs, le taux de chômage est plus élevé chez les individus qui n'ont pas de diplôme d'études secondaires (Demers, 1991; Gage, 1990). Ainsi, en quittant l'école avant d'avoir obtenu leur diplôme, plusieurs décrocheurs ont de sérieuses déficiences scolaires qui limitent sévèrement leur bien-être économique et social tout au long de leur vie adulte (Rumberger, 1987).

Par ailleurs, les conséquences du décrochage vont au delà des simples pertes économiques. Ainsi, un faible niveau de réussite académique n'entraîne pas seulement des conséquences économiques pour l'individu (Rumberger, 1987). En effet, les décrocheurs font face à des difficultés personnelles. Plusieurs d'entre eux vivent une diminution de leur estime de soi, des insatisfactions et des expériences souvent aliénantes qui peuvent mener à des troubles de comportement et des comportements agressifs (Larsen & Shertzer, 1987). Des conséquences psychologiques et médicales sont également associées à l'abandon scolaire telles qu'une mauvaise santé, la délinquance, le crime, l'abus d'intoxicants, la dépendance économique et la faible qualité de vie dans l'ensemble (Gouvernement du Canada, 1993). De plus, ces jeunes se retrouvent plus souvent en prison (Gage, 1990). Le décrochage scolaire entraîne également des conséquences négatives au niveau social.

En effet, le décrochage scolaire n'affecte pas seulement ceux qui abandonnent mais aussi toute la société. Les jeunes qui n'ont pas de diplôme sont davantage susceptibles d'être chômeurs et d'avoir un faible revenu tout au cours de leur vie (Gouvernement du Canada, 1993; Sullivan, 1988). Cette situation entraîne une diminution importante des revenus en taxes dans les coffres du gouvernement (Rumberger, 1987). Au delà des pertes de revenus gouvernementaux, le décrochage entraîne des coûts sociaux de plusieurs milliards de dollars par l'augmentation des demandes de services sociaux. En effet, ces jeunes qui ont abandonné leurs études avant d'obtenir leur diplôme sont plus susceptibles de recourir à des services sociaux incluant l'assistance sociale, médicale et le chômage (Demers, 1991; Rumberger, 1987). Dans le futur, les désavantages économiques du décrochage pourraient bien être plus importants encore. Le taux excessivement élevé du décrochage menace également la productivité du pays (Hahn, 1987). Et pour cause, les habilités que requièrent plusieurs emplois pourraient être modifiées dans le futur à cause de l'augmentation de l'utilisation de nouvelles technologies. Ainsi, les décrocheurs pourraient devenir moins employables (Rumberger, 1987).

Par ailleurs, les jeunes qui ont abandonné depuis peu se disent soulagés car ils ne vivent plus de pression. Quant à ceux qui ont abandonné depuis quelques années, ils vivent souvent du regret et constatent qu'il est difficile de trouver un emploi stable et suffisamment rémunéré pour subvenir à leurs besoins (Statistiques Canada, 1991).

### **Facteurs Associés À L'abandon Scolaire**

Le décrochage scolaire est un problème difficile à résoudre. Plusieurs facteurs sont en cause. D'ailleurs, les jeunes abandonnent pour différentes raisons. Il n'existe pas de décrocheurs types mais seulement des facteurs typiquement associés à l'abandon scolaire. Toutefois, plusieurs élèves possèdent certaines de ces caractéristiques mais ne sont pas pour autant des décrocheurs. Par contre, avec ces caractéristiques, il est possible d'identifier des décrocheurs potentiels et ce avant qu'ils ne quittent l'école pour ne plus revenir, bien qu'un faible pourcentage retournent aux études après quelques expériences de travail insatisfaisantes et frustrantes.

Ainsi donc, plusieurs études font ressortir différentes caractéristiques individuelles, familiales et scolaires associées aux décrocheurs et/ou décrocheurs potentiels. Il importe de préciser qu'en ce qui concerne le décrochage scolaire les termes caractéristiques et facteurs sont utilisés étant donnée que la plupart des études sur le sujet sont de type corrélationnel.

### Facteurs Liés À L'élève

Plusieurs facteurs liés à l'élève sont associés au décrochage scolaire, à savoir : 1- les caractéristiques démographiques, 2- les caractéristiques scolaires, 3- les caractéristiques personnelles et 4- les caractéristiques comportementales.

#### Caractéristiques Démographiques

Les facteurs démographiques tels que l'âge et le sexe sont en lien avec l'abandon scolaire. Ainsi, être plus vieux que ses pairs est associé à l'abandon scolaire (Cairns et al., 1989; Gage, 1990). Selon Cairns et al. (1989), la probabilité d'abandonner l'école est plus élevée pour les jeunes qui entrent en 7<sup>e</sup> année avec un à trois ans de plus que leurs pairs. De plus, le décrochage scolaire semble être davantage l'affaire des garçons que celle des filles. En effet, plusieurs auteurs constatent que le taux d'abandon est plus élevé chez les garçons que chez les filles (Beauchesne, 1991; Bouchard et al., 1994a; Brais, 1991; Ekstrom et al., 1986). Cette différence entre les sexes sera également vu à travers les différentes caractéristiques associées à l'abandon scolaire. Le taux de décrochage est également plus élevé chez les élèves francophones (Beauchesne, 1991; Brais, 1991).

### Caractéristiques Scolaires

L'expérience scolaire apparaît être le facteur le plus important pour prédire le décrochage scolaire (Janosz, LeBlanc, Boulerice & Tremblay, sous presse).

Selon Mensch et Kandel (1988), les habilités académiques sont le prédicteur le plus important de l'abandon scolaire. Bien que la moyenne du niveau des habilités des décrocheurs est au-dessus de la norme nationale, il reste qu'elle se trouve sous celle des diplômés (Barrington & Hendricks, 1989). Wen, Newcomb et Bentler (1988) constatent qu'un bas potentiel académique est une variable significative expliquant la décision de ne pas compléter des cours au secondaire. De plus, les décrocheurs (51%) sont plus souvent référés à des services d'éducation spécialisée pour une évaluation que les diplômés (30%) (Barrington & Hendricks, 1989). Par contre, ces auteurs constatent que les décrocheurs ne travaillent pas à leur plein potentiel.

Par conséquent, une faible performance scolaire est associée à l'abandon scolaire (Cairns et al., 1989; Ekstrom et al., 1986; Gage, 1990; Rumberger, 1995; Wehlage & Rutter 1986; ). Rumberger et al. (1990) constatent que les décrocheurs ont des notes plus faibles. Ils sont plus sujets que les autres élèves à rapporter des moyennes de D et moins, et sont moins susceptibles de rapporter une moyenne de A et B. De même, avoir obtenu de faibles notes en première année est directement

relié au décrochage scolaire (Ensminger & Slusarcick 1992). Barrington et Hendricks (1989) notent également que la moyenne des notes des décrocheurs diminue avec le temps constatant que les notes au secondaire sont un excellent prédicteur.

De plus, plusieurs décrocheurs ont vécu des échecs scolaires (Royer, Moisan, Payeur & Vincent, 1995). Selon Hrimech et al. (1993), l'échec scolaire est un facteur important dans la décision d'abandonner l'école. En effet, une grande majorité de décrocheurs ont abandonné l'école parce qu'ils avaient accumulé beaucoup trop d'échecs. Découragés, ils ne voyaient pas comment ils auraient pu rattraper ce retard pour pouvoir obtenir leur diplôme (King et al., 1989). Pour Astone et McLanahan (1991), le phénomène du décrochage scolaire est davantage une accumulation d'échecs scolaires débutant très tôt dans la carrière académique de l'enfant. Cependant, dans l'étude de Bouchard et Saint-Amant (1996), les jeunes qui, après avoir abandonné leurs études, sont retournés à l'école ne mentionnent pas l'échec scolaire comme raison de leur abandon. Ils le considèrent plutôt comme une conséquence d'une situation éducative dégradée.

Les décrocheurs accumulent également plus de retard scolaire (Ekstrom et al., 1986; LeBlanc et al., 1993). Ils sont plus nombreux à avoir vécu des redoublements (Gouvernement du Canada, 1993; Royer et al., 1995; Violette, 1991). Plus de 31% des décrocheurs ont redoublé une année au primaire. Tandis que 73.5% ont



redoublé une année au secondaire (Hrimech et al., 1993). Rumberger (1995) constatent que les élèves qui ont redoublé sont onze fois plus susceptibles de décrocher que les élèves qui n'ont jamais doublé. Pour Brais (1991), le risque d'abandonner l'école est plus élevé chez les doubleurs du primaire. Ainsi, plus le redoublement s'effectue tôt, plus le risque d'abandon est élevé. De plus, les résultats de Barrington et Hendricks (1989) démontrent une augmentation graduelle du nombre d'années échouées chez les décrocheurs ce qui représente le meilleur prédicteur. Toutefois, ce sont les garçons qui redoublent le plus (Brais, 1991). Par ailleurs, Picard, Fortin et Bigras (1995) constatent que les adolescents qui ont doublé sont plus susceptibles de présenter des troubles de comportement et des lacunes au niveau de leurs habilités sociales.

Les décrocheurs sont également moins impliqués dans leur éducation que les autres jeunes. En effet, ils consacrent moins de temps à leurs travaux scolaires (Ekstrom et al., 1986; Violette, 1991). Cependant, LeBlanc et al. (1993) constatent que contrairement aux garçons, les décrocheuses faisaient autant leurs devoirs que les diplômées. Néanmoins, les jeunes qui abandonnent l'école exercent moins d'efforts dans les matières académiques et déploient moins d'attention en classe. Pour Rumberger et al. (1990), ces comportements contribuent à une pauvre performance académique et éventuellement, à décrocher.

En regard de leur vécu scolaire, il n'est pas surprenant de constater que les décrocheurs sont caractérisés par de faibles attentes (Wehlage & Rutter 1986). En effet, avoir de faibles attentes scolaires à l'adolescence est directement relié au décrochage scolaire (Ensminger & Slusarcick 1992). Selon Rumberger et al. (1990), les décrocheurs ont moins d'attentes que les autres adolescents. De plus, les élèves qui ont le sentiment que les matières académiques ne leur seront pas utiles dans le futur, sont plus sujets à décrocher entre la huitième et dixième année (Rumberger, 1995).

L'expérience scolaire du décrocheur est donc frustrante (Ekstrom et al., 1986). LeBlanc et al. (1993) notent que comparativement aux diplômés, les décrocheurs vivent plus de frustration durant leur expérience scolaire. Selon ces auteurs, l'abandon scolaire est le résultat d'un vécu scolaire frustrant parsemé d'échecs, de retards et de performances insatisfaisantes. Recevant des signes d'inadéquation et d'échecs académiques, ces jeunes sont constamment découragés (Wehlage et al., 1987). Ils abandonnent davantage parce que leur vie scolaire est ennuyante et insatisfaisante (Hrimech et al., 1993; King et al., 1989; Royer et al., 1995; Sullivan, 1988). Pas étonnant qu'ils aiment moins l'école (LeBlanc et al., 1993) et qu'ils manquent d'intérêt pour cette dernière (Langevin, 1992; Sullivan, 1988). D'ailleurs, King et al. (1989) rapportent que 39% des décrocheurs interrogés n'aimaient pas les cours ou ne les trouvaient pas pertinents. Tandis, que 36% avaient des relations désagréables avec les enseignants et les membres de la direction. Pour eux, l'école

est un endroit où ils ont des problèmes tels que des suspensions et des probations (Wehlage & Rutter, 1986). Donc, pour Janosz et al. (sous presse), l'expérience scolaire est le meilleur prédicteur de l'abandon scolaire.

### Caractéristiques Personnelles

Une faible estime de soi est fortement associée au décrochage scolaire (Mensch & Kandel, 1988). En effet, les décrocheurs ont une estime de soi plus faible (Ekstrom et al., 1986; Gage, 1990; Rumberger, 1987). De même, les élèves à risque d'abandonner l'école démontrent aussi une faible estime de soi (Wehlage et al., 1987). Les décrocheurs se sentent également moins populaires et ont le sentiment que les autres les voient comme des faiseurs de trouble (Ekstrom et al., 1986). De plus, ils s'estiment moins compétents que les diplômés (LeBlanc et al., 1993).

Les attitudes des élèves sont également des prédicteurs de l'abandon scolaire (Rumberger, 1995). Selon Mensch et Kandel (1988) le contrôle externe est fortement associé au décrochage scolaire. En effet, les décrocheurs ont plus le sentiment que ce sont des facteurs externes qui règlent leur vie (Ekstrom et al., 1986; Wehlage & Rutter, 1986). De même, avant d'abandonner l'école les élèves à risque démontrent un sentiment de ne pas avoir le contrôle sur leur futur (Wehlage et al., 1987).

Le décrocheur a souvent des amis décrocheurs (Langevin, 1992). De même, les décrocheurs potentiels tendent davantage à s'affilier à des jeunes également à risque d'abandonner et possèdent plus d'amis décrocheurs (Savoie, 1995). Ainsi, dès la 7<sup>e</sup> année, les futurs décrocheurs s'affilient à des pairs qui eux aussi abandonneront plus tard (Cairns et al., 1989). De plus, Rumberger (1983) note qu'un haut niveau d'aspirations scolaires des amis proches est associé avec un faible taux de décrochage. Par ailleurs, il est difficile pour le décrocheur de se faire des amis (Statistiques Canada, 1991).

### Caractéristiques Comportementales

Différentes caractéristiques comportementales sont associées au décrochage scolaire. Certains comportements adoptés par les décrocheurs sont plus problématiques que d'autres.

Ainsi, les décrocheurs sont réticents à participer aux activités scolaires. Toutefois, certains décrocheurs ont participé aux activités parascolaires mais les ont abandonnées. Cette décision est souvent un premier pas vers le décrochage scolaire (Statistiques Canada, 1991). Selon, Rumberger (1995), les élèves qui ne participent pas aux activités parascolaires ou à d'autres activités organisées à l'extérieur de l'école ont plus de risque d'abandonner l'école.

En fait, il n'est pas surprenant de constater que les décrocheurs aient un niveau de participation plus faible aux activités parascolaires que les adolescents qui terminent leurs études (Ekstrom et al., 1986). En effet, durant leurs études, les décrocheurs, travaillaient plus d'heures par semaine à un emploi et recevaient un salaire plus élevé que ceux qui ont décidé de rester à l'école (Ekstrom et al., 1986). Plus souvent, l'emploi était plus important que l'école pour les décrocheurs et ce, comparativement aux non décrocheurs. Le besoin de travailler est l'une des raisons principales invoquées par les décrocheurs de plusieurs études pour expliquer leur décision d'abandonner l'école (Fagan & Pabon, 1990; Gouvernement du Canada, 1993; Hahn, 1987; Sullivan, 1988; Violette, 1991). Dans 33% des cas, les décrocheurs ont abandonné pour accepter ou pour trouver un emploi (King et al., 1989).

Outre l'emploi, il existe une association entre le décrochage et le fait de se marier et d'avoir un enfant plus tôt (Ekstrom et al., 1986; Rumberger, 1983). En effet, les décrocheurs sont plus susceptibles de se marier plus tôt (Sullivan, 1988). Les garçons et les filles qui abandonnent leurs études sont plus nombreux à être mariés ou à avoir été mariés, la proportion étant plus élevée chez les filles (Gouvernement du Canada, 1993). Les décrocheurs sont également plus nombreux à avoir des enfants à leur charge (Gouvernement du Canada, 1993). Par contre, avoir un enfant à un jeune âge affecte beaucoup plus la probabilité de la jeune fille de terminer sa scolarité que celle du garçon et ce, même si elle a un enfant après avoir

abandonné ses études (Rumberger, 1983). Toutefois, selon l'auteur, les attitudes ou les comportements liés au mariage et à l'accouchement seraient des symptômes et non des causes du décrochage scolaire. Pour leur part, Bearden et al. (1989) et Wehlage et Rutter (1986) considèrent plutôt la maternité à l'adolescence, de même que l'abus de drogue et une faible motivation, comme des symptômes de dysfonctionnement social.

En ce qui concerne l'école, les résultats de Kupersmidt et Coie (1990) démontrent que des absences fréquentes sont en relation avec le décrochage scolaire. En effet, les décrocheurs s'absentent plus souvent que les autres élèves et le taux d'absences non justifiées est plus élevé (Ekstrom et al., 1986; Rumberger et al., 1990; Wehlage & Rutter, 1986). Selon Rumberger (1995), ceux qui s'absentent entre 15 et 25% des cours sont plus susceptibles de décrocher. Les résultats de l'étude de Barrington et Hendricks (1989) démontrent que les décrocheurs présentent une plus grande augmentation d'absences à travers leur vie scolaire que les diplômés. À partir de leur 5<sup>e</sup> année, les décrocheurs sont deux fois plus souvent absents que les diplômés. À partir de la 9<sup>e</sup> année, ils le sont trois fois plus et ce comportement se poursuit à l'école secondaire. Les décrocheurs s'absentent pour différents motifs. Statistiques Canada (1991) constatent que certains d'entre eux accumulent du retard et échouent suite à leur fréquentes absences. Tandis que d'autres, ayant accumulé du retard dans leurs travaux vont s'absenter pour éviter les évaluations et les remises de travaux. Pour Wehlage et

Rutter (1986), les jeunes qui ont des notes plus faibles et qui s'absentent plus souvent présentent, en général, plus de problèmes de discipline que les autres élèves.

D'ailleurs, Picard et al. (1995) constatent que les décrocheurs présentent des difficultés en ce qui a trait au respect des règles de l'école. Ces derniers font preuve d'impolitesse envers leurs enseignants et dérangent fréquemment les autres en classe et ce, intentionnellement (LeBlanc et al., 1993). Ces jeunes ont, en général, plus de problèmes disciplinaires et ces problèmes sont plus sévères que chez les autres élèves (Rumberger et al., 1990). Pas étonnant qu'ils font plus souvent l'objet de sanctions disciplinaires (LeBlanc et al., 1993). Les auteurs remarquent également une distinction entre les sexes. Les décrocheuses, contrairement à leurs homologues masculins, font peu l'objet de sanctions disciplinaires.

Le renvoi est autant une conséquence de nombreuses absences non justifiées que de problèmes de comportement. D'ailleurs, selon Statistiques Canada (1991) le renvoi fait couramment partie du processus. Le plus souvent, les jeunes sont expulsés temporairement parce qu'ils se sont absentés sans justification. D'autres, se font renvoyer suite à des agressions physiques envers un professeur ou un élève. Dans certains cas, les renvois se multiplient et se terminent par un renvoi définitif. Certains élèves ont eu l'impression que le système les poussait à abandonner. Ceux qui présentaient des problèmes de comportement, plus

particulièrement de drogue, ont senti que le système voulait se débarrasser d'eux en leur imposant des renvois temporaires pour finalement les expulser définitivement. Ainsi, 21.1% des décrocheurs interrogés dans l'étude de Himech et al. (1993) ont invoqué la suspension comme raison de leur abandon. Tandis que 16.2% rapportent l'expulsion. Deux fois plus souvent que les filles, les garçons décrochent suite à des expulsions et des suspensions, conséquences de leurs problèmes de comportement (Ekstrom et al., 1986). Les décrocheurs sont donc plus nombreux à être renvoyés ou suspendus suite à leurs problèmes de comportement (Kortering et al., 1992).

La présence de comportements agressifs dès le primaire est un autre prédicteur de l'abandon scolaire (Cairns et al., 1989; Ensminger & Slusarcick, 1992; Kupersmidt & Coie, 1990). En effet, les enfants qui ont été évalués comme étant agressifs durant leur première année ont moins de chance de terminer leurs études secondaires (Ensminger & Slusarcick, 1992). Dans l'étude de Cairns et al. (1989), les résultats démontrent que 82% des garçons décrocheurs présentaient un niveau extrême d'agressivité. Langevin (1992) constatent également que les décrocheurs sont hostiles et agressifs face à l'autorité et font preuve d'intolérance à la frustration.

L'anxiété scolaire permet également de différencier les décrocheurs des persistants (Horowitz, 1992). De même, Pronovost et al. (1990) constatent que parmi les adolescents à tendance suicidaire présentant une moyenne académique



inférieure et un taux d'échecs supérieur aux adolescents non-suicidaires, 36.4% d'entre eux sont des décrocheurs potentiels.

De plus, certains types de comportements dits à risque sont associés à l'abandon scolaire tels que la délinquance et la consommation de drogue et d'alcool. Selon LeBlanc et al. (1993), les décrocheurs commettent un plus grand nombre de délits graves. Ainsi, le taux de condamnation criminelle est plus élevé chez ceux qui ont abandonné l'école et ce taux est plus élevé chez les garçons que chez les filles (Gouvernement du Canada, 1993). De même, les décrocheurs potentiels tendent à être plus souvent arrêtés par la police (Janosz et al., sous presse). Fagan et Pabon (1990) constatent également que le taux de délinquance est plus élevé chez les décrocheurs et que ces derniers sont plus sérieusement impliqués dans la délinquance. Par ailleurs, ce taux est plus élevé chez les garçons que chez les filles.

Les décrocheurs consomment également plus de drogues (Le Blanc et al., 1993; Mensch & Kendel, 1988). Comparativement à ceux qui n'ont pas abandonné leurs études, ils consomment davantage de drogues douces (Fagan & Pabon 1990; Gouvernement du Canada, 1993). De plus, les garçons se différencient des filles avec un taux plus élevé de consommation. D'autres différences existent également entre les garçons et les filles. En effet, Wen et al. (1988) constatent qu'une grande consommation de cigarettes, une faible utilisation d'alcool et une grande

consommation de drogues dures contribuent à la non diplomation chez les garçons. Chez les filles, une grande consommation de cigarettes est en relation avec le phénomène d'abandon (Wen et al., 1988). Ainsi, la consommation de cigarettes et l'âge à laquelle l'adolescent a commencé est plus important pour les filles que pour les garçons (Mensch & Kandel 1988). Par contre, ces auteurs remarquent également que la consommation de marijuana a, pour les filles, un plus grand impact sur l'abandon que la consommation de d'autres drogues. En ce qui concerne la consommation d'alcool, bien qu'elle n'est pas significative, l'âge à laquelle le jeune commence à consommer est un prédicteur de l'abandon (Mensch & Kandel, 1988).

Cependant, selon Statistiques Canada (1991), bien que les décrocheurs qui ont cessé leur consommation ont reconnu que leur comportement avait joué un rôle dans leur décision d'abandonner leurs études, il reste qu'il est difficile de déterminer si l'abus de drogues et d'alcool est une cause de l'abandon scolaire. En effet, l'utilisation de certaines substances, de même que la délinquance peut avoir une influence directe sur le décrochage scolaire pour quelques élèves mais peut également être symptomatique de d'autres problèmes contribuant à l'abandon scolaire (Fagan & Pabon, 1990).

Ainsi donc, selon Ekstrom et al. (1986), les décrocheurs ont davantage été au prise avec des problèmes de comportement lorsqu'ils étaient à l'école. Plus précisément, ils ont eu plus d'absences injustifiées, de problèmes disciplinaires ou

de troubles avec la police. Ils ont également été plus suspendus de l'école et ont présenté un taux plus élevé d'absentéisme et de retards que ceux qui ont choisi de rester à l'école. D'après ces mêmes auteurs, des problèmes de discipline, des faibles notes et une faible assiduité sont des signes qui permettent d'identifier les décrocheurs potentiels et il importe d'intervenir dès que ces comportements font surface. Les comportements déviants, les problèmes de comportement ainsi que le nombre d'arrestations sont également tous de bons prédicteurs de l'abandon scolaire (Janosz et al., sous presse). De même, les facteurs indiquant une participation à des activités déviantes sont des prédicteurs significatifs de l'abandon scolaire (Mensch & Kandel, 1988). En fait, pour ces auteurs, la délinquance mène à l'abandon, et ce particulièrement, pour les filles. Selon Royer, Bitadeau et Saint-Laurent (1993), les jeunes qui présentent des troubles de comportement sont plus susceptibles d'abandonner l'école.

### Facteurs Liés à la Famille

Les caractéristiques familiales jouent un rôle important dans le phénomène de l'abandon scolaire que ce soit au niveau socio-économique, de la structure ou des pratiques parentales. Plus précisément, parmi les variables du milieu socio-culturel, le niveau d'éducation des parents est considéré comme un très bon prédicteur de l'abandon scolaire (Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts & Fraleigh 1987; Gage,

1990; Janosz et al., sous presse; Mensch & Kandel, 1988). Selon Langevin (1992) et LeBlanc et al. (1993), les parents des décrocheurs sont moins scolarisés. Ainsi, les élèves qui proviennent de famille où les parents ont un faible niveau d'éducation sont plus à risque d'abandonner (Mensch & Kandel, 1988). Seulement 20.1% des parents des décrocheurs provenant de l'étude de Violette (1991) ont complété leurs études secondaires.

De plus, Rumberger (1983) constate que le niveau d'éducation des parents apparaît important, dépendamment du sexe de l'élève. Ainsi, un haut niveau de scolarité chez le père réduit la probabilité d'abandon scolaire chez les garçons. Quant à la mère des décrocheurs, celle-ci a un niveau de formation académique plus faible (Ekstrom et al., 1986). Selon le Gouvernement du Canada (1993), le niveau d'instruction de la mère semble avoir plus d'incidence pour la fille que pour le garçon. Les filles de race blanche sont moins sujets à abandonner l'école lorsque leur mère ont davantage complété leur scolarité (Rumberger, 1983). Toutefois, bien que le niveau d'éducation de la mère n'est pas directement lié à l'obtention du diplôme, pour le garçon, avoir une mère qui possède un haut niveau d'éducation augmente la probabilité d'être diplômé pour celui qui a des notes scolaires faibles à sa première année ou de faibles attentes (Ensminger & Slusarcick, 1992). Finalement, pour Rumberger (1983), l'éducation des parents est plus qu'un simple indicateur du statut socio-économique de la famille.

La famille joue également un rôle important par son statut socio-économique (Cairns et al., 1989; Royer et al., 1995). En effet, ce dernier est considéré par plusieurs auteurs comme un bon prédicteur de l'abandon scolaire (Janosz et al., sous presse; Larsen & Shertzer, 1987). Les élèves provenant d'une famille dont la classe sociale est plus faible sont davantage susceptibles de partir de l'école prématurément que les jeunes qui proviennent de familles dont la classe sociale est plus élevée (Hahn, 1987; Rumberger, 1983; Rumberger, 1995). Dans l'étude de Wehlage et al. (1987), les élèves à risque d'abandonner sont des jeunes qui viennent d'un milieu socio-économiquement faible. De plus, la pauvreté en première année affecte également la probabilité de l'enfant d'être diplômé (Ensminger & Slusarcick, 1992). Ainsi donc, Hahn (1987) constate que le taux de départ de l'école tend à augmenter de façon proportionnelle avec le nombre d'élèves classés pauvres. Finalement, selon Gage (1990) la pauvreté reste, en général, le facteur le plus remarquable de tous car les caractéristiques des gens les plus pauvres sont aussi associées avec la tendance d'abandonner l'école.

Plusieurs aspects du milieu familial influencent la probabilité d'abandonner l'école. Toutefois, le prédicteur le plus uniforme est l'index culturel de la famille. Ce dernier suggère que beaucoup de matériel de lecture dans la maison réduit la probabilité de décrocher chez les jeunes (Rumberger, 1983).

Parmi les variables du milieu socio-culturel la famille désunie est considérée comme un fort prédicteur de l'abandon scolaire autant pour les filles que pour les garçons (Mensch & Kandel, 1988). Les jeunes qui proviennent de famille où les parents ne vivent pas tous les deux sous le même toit sont plus à risque d'abandonner (Mensch & Kandel, 1988; Rumberger, 1995). En effet, les décrocheurs proviennent plus souvent de familles désunies (Ekstrom et al., 1986; Gouvernement du Canada, 1993; Sullivan, 1988). Il en va de même pour les jeunes à risque d'abandonner l'école (Astone & McLanahan, 1991). Kortering et al. (1992) constatent que 76% des décrocheurs de leur étude proviennent d'une famille désunie. Plus près de nous, les résultats d'une étude sur l'Île de Montréal révèlent que 32.5% des décrocheurs vivent avec leur mère et seulement 48.4% des décrocheurs vivent avec leurs deux parents (Hrimech et al., 1993). Par contre, les résultats de l'étude de Rousseau et Leblanc (1992) démontrent que les adolescents provenant d'une famille monoparentale suite à un décès sont moins susceptibles d'abandonner l'école que ceux dont les parents se sont séparés. Selon ces auteurs, ce sont davantage les tensions vécues avant, pendant et après la séparation ou le divorce qui entraînent des effets négatifs.

Les styles parentaux autoritaire et permissif sont associés avec des notes faibles (Dombusch et al., 1987). Selon ces auteurs, les parents autoritaires ou permissifs ont tendance à avoir des enfants qui vont moins bien à l'école. Par contre, les parents démocratiques-égalitaires ont des enfants qui obtiennent des notes plus

élevées à l'école. Ainsi, plus souvent que les autres jeunes, les décrocheurs vivent dans des familles où le style parental est de type permissif (Doucet, 1994; Rumberger et al., 1990). D'ailleurs, Rumberger et al. (1990) constatent que chez les décrocheurs, une faible proportion des décisions est prise conjointement avec leurs parents et une grande proportion des décisions est prise de façon individuelle, ce qui entraîne un faible niveau d'implication parentale dans les décisions du jeune. De plus, les adolescents qui rapportent que leurs parents ont des règles strictes quant à l'école sont plus sujets à être diplômés que ceux dont les parents sont plus indulgents (Ensminger & Slusarcick, 1992).

Selon Rumberger (1995), le soutien académique est la variable reliée à la famille qui se montre la plus significative. En effet, la famille du décrocheur offre moins d'aide à ce dernier dans ses travaux scolaires (Langevin, 1992). Selon Ensminger et Slusarcick (1992), le jeune de 16 ans qui se confie à propos de l'école ou qui fait ses devoirs avec un adulte membre de la famille est plus susceptible de terminer ses études secondaires. De plus, les familles des décrocheurs sont caractérisées par un manque de supervision (Astone & McLanahan, 1991). Les parents des décrocheurs montrent également peu d'intérêt à la vie scolaire de leur enfant (Ekstrom et al., 1986; Langevin, 1992). D'ailleurs, les élèves dont les parents sont impliqués activement sont moins susceptibles de décrocher que les autres élèves. Ensminger et Slusarcick (1992) constatent qu'à partir de 16 ans, l'adolescent dont les parents participent à des organisations parents-école est plus susceptible d'être

diplômé. Donc, les parents des décrocheurs sont moins impliqués dans les activités scolaires de leurs enfants que le sont les autres parents (Rumberger et al., 1990). De plus, les jeunes dont les parents ont moins d'attentes éducationnelles pour leurs enfants ont cinq fois plus de risque de décrocher (Rumberger, 1995). Ainsi, près de la moitié des décrocheurs provenant de l'étude du Gouvernement du Canada (1993) ont mentionné que leurs parents n'attachaient pas d'importance à l'obtention d'un diplôme d'études secondaires. Comme le souligne Astone et McLanhan (1991), une assistance parentale inadéquate ou inefficace peut également mener l'enfant à se sentir submergé et par conséquent, se retirer de l'école.

Par ailleurs, les parents des décrocheurs font montre d'ambivalence sur le plan disciplinaire (LeBlanc et al., 1993). Rumberger et al., (1990) constatent qu'ils sont plus souvent susceptibles d'utiliser des punitions extrinsèques comme refuser à l'adolescent d'utiliser l'automobile parce qu'il a eu de mauvaises notes. De plus, les parents des décrocheurs sont plus sujets à montrer des émotions négatives et à utiliser des sanctions négatives face à la performance académique de leur enfant que les parents des autres enfants (Rumberger et al., 1990).

Donc, les jeunes provenant de famille où un seul parent est présent rapportent moins d'implication parentale pour les travaux scolaires et moins de supervision à l'extérieur de la maison que ceux provenant de famille unie. Grandir dans une famille avec un seul parent a des conséquences négatives pour la moyenne scolaire



de l'enfant et son assiduité à l'école qui sont deux indicateurs de la réussite éducative (Astone & McLanahan, 1991). De même, les jeunes de familles désunies sont plus enclins à démontrer très tôt des signes de désengagement face à l'école. Les pratiques parentales (les aspirations, la surveillance, la supervision en général) sont également en lien avec tous les indicateurs de la réussite scolaire incluant les notes, l'assiduité, les attitudes, les attentes, le redoublement et le degré de réussite (Astone & McLanahan, 1991).

Finalement, le milieu familial est un puissant prédicteur du comportement lié à l'abandon scolaire (Rumberger, 1983). La famille peut influencer les expériences académiques de l'élève qui en retour peuvent influencer la probabilité d'abandon scolaire (Rumberger, 1995). Elle joue un rôle important par la transmission de ses valeurs et par ses attitudes face à l'école (Royer et al., 1995).

### Facteurs Liés À L'école

L'école joue également un rôle important dans la décision du jeune d'abandonner l'école. D'abord, avant d'abandonner leurs études, les décrocheurs ont eu l'impression que leurs enseignants ne s'intéressent pas beaucoup à eux (Wehlage et al., 1987). En fait, 53.3% des enseignants consultés par les décrocheurs au sujet de leur décision d'abandonner l'école se sont montrés indifférents (Hrimech et al.,

1993). La perception des jeunes face à ce que pensent leurs enseignants d'eux joue un rôle important. En effet, les adolescents qui ont perçu que leurs enseignants pensaient qu'ils réussiraient bien à l'école ont deux fois plus de chance d'être diplômés que ceux qui ont rapporté que leurs enseignants pensaient qu'ils ne réussiraient pas bien à l'école (Ensminger & Slusarcick, 1992).

De plus, Fagan et Pabon (1990) constatent que la qualité de la relation élève-enseignant est plus faible chez les décrocheurs. Ces derniers reçoivent plus de commentaires négatifs de la part des enseignants que les diplômés (Barrington & Hendricks, 1989). En retour, ils ont des attitudes plus négatives envers l'école et leurs enseignants (Ekstrom et al., 1986). Les décrocheurs se plaignent davantage des enseignants que les non-décrocheurs (Sullivan, 1988). D'ailleurs, 30% des décrocheurs n'aimaient pas un de leurs enseignants (Hrimech et al., 1993). Il n'est donc pas étonnant qu'ils éprouvent moins de sentiment d'attachement envers leurs enseignants (LeBlanc et al., 1993).

De plus, les décrocheurs voient le système disciplinaire de l'école comme étant inefficace et injuste (Wehlage et al., 1987). D'ailleurs, selon Rumberger (1995) une politique disciplinaire juste réduit le risque d'abandon. Donc, pour Wehlage et al. (1987) l'école fait face à un problème de crédibilité.

D'autre part, le taux de décrochage scolaire varie d'une ville à l'autre (Brais, 1991; Hahn, 1987), d'une commission scolaire à l'autre (Hrimech et al., 1993) mais aussi d'une école à l'autre (Bos, Ruijters & Visscher, 1990; Hrimech et al., 1993; Rumberger, 1995). Les résultats de l'étude de Hahn (1987) démontrent que le taux de décrochage est plus élevé dans les écoles où il y a une plus grande proportion d'élèves vivant dans la pauvreté. De même, Rumberger (1995) constate que les élèves fréquentant des écoles dont le statut socio-économique des élèves est élevé ont moins de risque d'abandonner. Plus près de nous, l'étude de Hirmech et al. (1993) indique que les élèves qui proviennent des milieux les plus défavorisés ont une forte tendance à fréquenter les écoles qui ont les plus faibles taux de diplomation. Cependant, bien que les écoles ne peuvent rien changer au statut socio-économique du jeune provenant d'une famille démunie ni à leurs habilités, il reste que des facteurs importants contribuant au décrochage sont sous le contrôle de l'école et peuvent être modifiés pour changer les conditions scolaires des élèves marginaux (Wehlage & Rutter, 1986).

Comme on peut le constater, plusieurs facteurs sont en cause dans le décrochage scolaire, tant sur le plan individuel, familial que scolaire. Ainsi, certaines caractéristiques associées aux élèves combinées avec certaines conditions liées à l'école sont responsables de la décision prise par l'élève de quitter l'école avant l'obtention de leur diplôme (Wehlage & Rutter, 1986). Selon ces auteurs, les écoles

sont obligées d'accepter que les jeunes possèdent différentes caractéristiques et doivent y répondre de façon constructive.

Par ailleurs, le décrochage scolaire chez les jeunes ne se fait pas du jour au lendemain. Abandonner l'école avant d'avoir obtenu son diplôme d'études secondaires n'est pas n'ont plus un coup de tête. Selon Statistiques Canada (1991), l'abandon scolaire est un processus long et graduel qui fait en sorte que le jeune s'éloigne petit à petit de l'école. En fait, le décrochage peut être vu comme un processus lent de désengagement scolaire (Rumberger et al., 1990). Astone et McLanahan (1991) constatent que plusieurs élèves commencent relativement tôt à se désengager de l'école. Quand ce désengagement atteint un certain niveau, l'élève part de l'école. Ainsi, une faible moyenne académique est un indicateur comportemental lié à un faible attachement à l'école. Les attitudes de l'étudiant face au travail scolaire et à la possibilité d'aller au collège sont, quant à eux, de bons indicateurs de l'aspect affectif du désengagement. Toutefois, pour certains élèves, la décision d'abandonner est due au désengagement face à l'école qui souvent débute par des absences répétées et un manque d'implication dans les travaux scolaires (Royer et al., 1995). L'engagement à l'école est donc un bon prédicteur de l'abandon scolaire (Janosz et al., sous presse). D'ailleurs, les décrocheurs rencontrés dans l'étude de Statistiques Canada (1991) sont unanimes pour ce qui est d'avoir vécu un profond sentiment de détachement face à l'école.

Il faut donc intervenir tôt. Ensminger et Slusarcick (1992) constatent que le processus qui mènent au succès ou à l'échec scolaire sont probablement établis très tôt dans la carrière scolaire de l'élève. En effet, pour plusieurs décrocheurs, les problèmes sociaux et académiques débutent dès le primaire (Larsen & Shertzer, 1987). Dès la 3<sup>e</sup> année, les futurs décrocheurs démontrent des problèmes académiques. À partir, de la 9<sup>e</sup> année, un haut niveau d'absences, des échecs et une moyenne basse sont bien établis et continuent jusqu'à ce que les jeunes décrochent (Barrington & Hendricks, 1989). D'ailleurs, Wehlage et Rutter (1986) constatent que le nombre d'absences à l'école est relié aux problèmes de comportement et permet de différencier clairement les décrocheurs de ceux qui restent. L'influence significative du milieu familial suggère également que la tendance à abandonner l'école commence très tôt dans la vie de l'enfant. Selon Rumberger (1987), plus l'élève à risque de décrocher est identifié tôt, plus la probabilité que les efforts déployés pour prévenir l'abandon soient un succès. Ainsi, l'identification, au primaire, d'élèves à risque permettrait d'intervenir et de répondre le plus rapidement possible aux besoins de ces jeunes car lorsque la décision est prise, elle semble définitive (Royer et al., 1995).

**Chapitre II**  
**Contexte théorique**

## **CADRE THÉORIQUE SUR LES PROBLÈMES DE COMPORTEMENT**

Il peut être évident de constater qu'un jeune présente des problèmes de comportement mais il en est tout autrement lorsqu'il s'agit de définir ces derniers (Kauffman, 1989). En effet, arriver à un consensus pour une définition des problèmes de comportement n'est pas chose facile. Tout dépend de l'approche utilisée par les auteurs: psychodynamique, comportementale ou écologique mais également du contexte dans lequel on se situe: recherche, clinique, scolaire ou juridique.

Selon Tremblay et Royer (1992), la définition des problèmes de comportement demeure toujours une opinion. En effet, bien que la science du comportement existe, l'objectivité qui la caractérise joue un rôle relativement mineur lorsque vient le temps d'identifier une personne comme étant déviante ou perturbée (Kauffman, 1989). Décider si un élève présente ou non des problèmes de comportement est donc subjectif. Pour Tremblay et Royer (1992), c'est se prononcer non seulement sur les caractéristiques de l'individu, mais aussi sur les valeurs et les normes de l'école.

De plus, les comportements manifestés par un jeune peuvent être perçus comme problématiques ou déviants dans une situation et ne pas l'être dans une autre et ce, simplement dû aux attentes des gens avec qui le jeune vit (Kauffman, 1989). Cet auteur note également l'importance d'observer l'intensité et la fréquence des comportements perturbateurs. Habituellement, un comportement normal se différencie davantage d'un comportement perturbateur par le degré que par le type de comportement.

D'autre part, les résultats de plusieurs études conduites au delà des dernières décennies marquent une évidence convaincante que la psychopathologie infantile peut être divisée en deux dimensions : extériorisée et intériorisée (Achenbach, 1978). Les problèmes d'intériorisation incluent les problèmes de retrait social, de crainte, d'anxiété, de dépression, de somatisation, de nutrition et d'identité sexuelle (Achenbach, 1978; Reynolds, 1992a; Rubin & Mills, 1991). Tandis que les problèmes d'extériorisation comprennent l'hyperactivité, l'agressivité, les problèmes d'opposition, de la conduite et d'adaptation (Achenbach, 1978; Reynolds, 1992a; Rubin & Mills, 1991).

Le Ministère de l'éducation du Québec (1993) apporte également une distinction quant aux types de problèmes de comportement présentés par les élèves soit, des comportements sur-réactifs ou d'extériorisation (paroles et actes injustifiés d'agression, d'intimidation, de destruction, refus persistant d'un encadrement



justifié), soit des comportements sous-réactifs ou d'intériorisation (manifestations de peur excessive des personnes et des situations nouvelles, comportements anormaux de passivité, de dépendance et de retrait). Toutefois, selon Tremblay et Royer (1992), cette distinction des troubles de comportement est surtout valable pour les jeunes enfants puisque chez les enfants plus vieux, l'importance de l'activité motrice comme indice d'une perturbation comportementale diminue.

### **Problèmes De Comportement Extériorisés**

Contrairement aux problèmes d'intériorisation, les problèmes d'extériorisation sont davantage investigués par les chercheurs. Selon Rubin et Mills (1991), l'intérêt prédominant pour les problèmes extériorisés provient probablement de plusieurs facteurs significatifs. Ainsi, comparativement aux problèmes intériorisés, les problèmes extériorisés se présentent très tôt dans l'enfance et sont plus facilement détectables. En effet, les comportements d'extériorisation comme les problèmes de la conduite et d'hyperactivité sont ouverts et facilement observables (Reynolds, 1992a). Par conséquent, un enfant turbulent ou agressif se remarque davantage, mais surtout, est beaucoup plus dérangeant dans une classe qu'un jeune timide et solitaire. Les enfants qui démontrent de l'agressivité, de l'impulsivité ou des symptômes de sur-activité sont donc ciblés très tôt et ce pour améliorer leur attention en classe (Rubin & Mills, 1991).

Les problèmes d'extériorisation sont caractérisés par un sous contrôle. Ces derniers sont perçus comme étant externes puisqu'ils impliquent des conflits avec les autres tels l'agressivité, la délinquance et une sur-activité (Achenbach & McConaughy, 1987; Reynolds, 1992a). Une absence d'anxiété est également associée à ce type de problèmes de comportement (Achenbach & McConaughy, 1992). Contrairement aux problèmes d'intériorisation, le sentiment de détresse n'est pas un symptôme chez les jeunes qui présentent des problèmes d'extériorisation (Reynolds, 1992b). Cependant, l'impact de leurs comportements problématiques sur les autres peut entraîner des conséquences (punition, ridicule, rejet, négligence) qui peuvent subséquemment provoquer une détresse chez ces jeunes.

Kauffman (1989) regroupe, également, les problèmes de comportement en deux grandes catégories. Ainsi, les problèmes d'extériorisation comprennent les troubles ouverts et couverts de la conduite, de l'hyperactivité et la délinquance juvénile et l'usage de drogue.

Selon l'auteur, l'hyperactivité ne se définit pas simplement par une activité excessive mais plutôt par un taux élevé de comportements inappropriés de toutes sortes que le jeune n'arrive pas à contrôler. L'hyperactivité est étroitement liée à des problèmes de distraction (problème d'attention) et d'impulsivité (agir sans penser). L'élève hyperactif n'a pas appris les habilités à maintenir son attention et à inhiber ses impulsions. Bien que plusieurs caractéristiques de l'enfant hyperactif

se retrouvent chez l'enfant qui se développe normalement, c'est la fréquence, la durée et l'intensité des comportements inappropriés de l'enfant hyperactif qui le différencie des autres enfants de son âge.

En ce qui concerne le trouble ouvert de la conduite, celui-ci est caractérisé par un comportement antisocial persistant qui détériore sérieusement le fonctionnement du jeune au quotidien ou qui a pour conséquence que les adultes considèrent le jeune comme difficile à traiter. Ce trouble se manifeste par des comportements ouverts d'agressivité ou d'hostilité tels que menacer ou attaquer les autres, se battre, blasphémer, se vanter et se disputer. Selon Rubin et Mills (1988), le meilleur prédicteur de comportement d'extériorisation est l'agressivité au milieu de l'enfance. Les jeunes qui présentent des troubles ouverts de la conduite sont également tapageurs, insolents et désobéissants. Ils font des choses pour se faire remarquer et leurs relations avec les pairs sont pauvres. Plus de trois garçons présentent un trouble ouvert de la conduite pour une fille faisant montre du même trouble. Ces jeunes qui font montre de conduites agressives sont souvent rejetés par leur pairs et sont perçus comme étant hostiles envers ces derniers (Hymel, Rubin, Rowden & LeMare, 1990; Kauffman, 1989).

Le trouble couvert de la conduite se manifeste, quant à lui, par des comportements antisociaux faits à l'insu des adultes tels que le mensonge, le vol, le vandalisme, mettre le feu intentionnellement, l'appartenance à une gang, le

vagabondage, les fugues et la consommation de drogues et d'alcool. À l'école, l'absentéisme, l'expulsion, l'échec scolaire et l'indiscipline sont également des manifestations de troubles couverts de la conduite. Kauffman (1989) rapporte également des différences entre les sexes. Ainsi, le vandalisme, les batailles et le vol reflètent des comportements de type masculin. Tandis que le mensonge, l'abus de substances et les fugues sont plutôt considérés comme étant de type féminin.

De façon générale, les jeunes qui présentent des troubles de la conduite se distinguent de ceux qui se développent normalement, par un taux plus élevé de comportements nuisibles et par la persistance de telles conduites à un âge où la plupart des enfants ont adopté des comportements moins agressifs. Les troubles ouverts et couverts de la conduite peuvent donc représenter les extrêmes d'un continuum où la non conformité aux normes serait l'origine commune des deux extrêmes.

Pour ce qui est de la délinquance juvénile, Kauffman (1989) la définit en termes judiciairisés (violation des lois par un individu qui n'est pas encore adulte). Ainsi, le délinquant est celui qui récidive et qui se fait prendre. L'usage de drogue est abusive quand celle-ci est utilisée intentionnellement pour induire des effets psychologiques ou physiques (ou les deux) autres qu'à des fins thérapeutiques. La consommation de drogue est également abusive lorsque son utilisation augmente

les risques pour la santé, l'équilibre psychologique, la vie en société ou une combinaison de ces conséquences.

D'autres part, les résultats de Hymel et al. (1990) démontrent un lien prédictif entre le rejet précoce des pairs et l'agressivité, deux facteurs à risque pour le décrochage scolaire (Rubin & Mills, 1988). Par contre, selon Parker et Asher (1987), une faible acceptation par les pairs est plus un prédicteur de l'abandon scolaire que de criminalité. Tandis que l'agressivité est davantage un prédicteur de criminalité que d'abandon scolaire. Quant à Achenbach (1985), les comportements agressifs et délinquants peuvent souvent être une voie de camouflage de difficultés académiques. D'ailleurs, Fréchette et LeBlanc (1987) constatent une diminution des activités délinquantes chez leurs sujets décrocheurs. Selon eux, l'abandon scolaire peut donc devenir une solution aux frustrations scolaires vécues.

En ce qui concerne la stabilité des comportements extériorisés, Parker et Asher (1989) rapportent que la présence d'agressivité dans l'enfance est un prédicteur de comportement antisocial à l'âge adulte. D'ailleurs, Fisher, Rolf, Hasazi et Cummings (1984) notent que les symptômes d'extériorisation, présents à l'âge préscolaire, apparaissent un prédicteur de comportement extériorisés sept ans plus tard. Quant à Koot et Verhulst (1992), ils rapportent que 48% des enfants de quatre à douze ans présentant des problèmes de comportement extériorisés manifestent toujours, quatre ans plus tard, ces difficultés. Il est également intéressant de constater que

les comportements d'extériorisation à l'âge préscolaire est un meilleur prédicteur de comportements d'intériorisation ultérieurs que les comportements intériorisés eux-même (Fisher et al., 1984).

### **Problèmes De Comportement Intériorisés**

Il existe davantage de confusion et de controverse lorsqu'il s'agit de la terminologie et de la classification des problèmes intériorisés (Kauffman, 1989). En fait, les jeunes enfants démontrant un surcontrôle représentent souvent un véritable modèle de bienséance à l'école. En fait, ils ne sont pas perturbateurs. Par conséquent, la plupart du temps, ces enfants n'attirent pas l'attention des enseignants comme le font ceux qui présentent d'autres problèmes de comportement (Reynolds, 1992a). Leurs difficultés sont probablement moins décelables ou ignorées par les intervenants et éducateurs. Toutefois, il est difficile pour des non professionnels de déceler ou de déterminer le sérieux ou la sévérité des symptômes d'intériorisation. En effet, la vraie nature de ces problèmes consiste en des symptômes couverts, souvent non observables résultant d'une difficulté dans l'identification et le diagnostic (Reynolds, 1992a).

Par ailleurs, les problèmes d'intériorisation sont considérés comme des problèmes internes (tristesse, crainte, somatisation, dépression) puisque

l'expression des comportements est dirigée vers soi. Les principaux symptômes, caractérisés par des comportements de surcontrôle, sont associés au retrait social, à la dépendance, au sentiment d'insécurité et à une perception négative de soi (Cicchetti & Toth, 1991; Hymel et al., 1990; Rubin & Mills, 1988) de même qu'au retrait passif, à l'anxiété, à la solitude et à la dépression (Reynolds, 1992a; Rubin & Mills, 1991). Achenbach et McConaughy (1992) précisent qu'il s'agit d'un excès d'anxiété. Selon Reynolds (1992b), les jeunes qui présentent ce type de problèmes ont en commun un sentiment de détresse. Cette détresse peut être soit définitive, soit un symptôme d'un problème ou d'une réponse interne, soit une réaction à un ou plusieurs symptômes de problèmes.

Pour Kauffman (1989), les problèmes d'intériorisation sont constitués de comportements liés à l'anxiété et à l'isolement, à la dépression et aux comportements suicidaires et aux comportements psychotiques.

Bien que la plupart des enfants développent des peurs particulières, celles-ci ne persistent pas et ne nuisent pas à leurs activités. Par contre, les peurs sans fondement, de même que les phobies restreignent sévèrement les activités d'une personne et demandent une intervention. Les obsessions (pensées à répétitions) et les compulsions (actes répétés) sont, toutefois, rares chez les enfants et peuvent être liées à des peurs. Une réticence extrême à parler, connu sous le terme de

mutisme sélectif peut également être reliée à la peur des situations qui impliquent une conversation.

En ce qui concerne les troubles alimentaires, ceux qui reçoivent le plus l'attention des médias, sont sans contre dit, l'anorexie où la personne s'affame elle-même et la boulimie où la personne se gave et se fait régurgiter.

Pour ce qui est de la dépression infantile, sa définition demeure encore controversée. Toutefois, la dépression chez l'enfant ressemblerait, à bien des égards, à celle chez l'adulte. Quoique les comportements spécifiques exprimés en réponse à un affecte dépressif varieraient dépendamment de l'âge. Ainsi, les adultes déprimés tout comme les enfants font montre d'une humeur triste et d'une perte d'intérêt pour les activités productives. Par ailleurs, les enfants déprimés peuvent manifester une variété de conduites inappropriées telles que des problèmes d'agressivité, le vol et l'isolement social.

Le suicide et les tentatives de suicide présentent, également, un sérieux problème au niveau de la définition parce que la honte qui entoure le comportement suicidaire a pour conséquence que les faits sont intentionnellement mal rapportés. De plus, leur prévalence est difficile à établir car les circonstances précises de la mort sont, elles, souvent difficiles à déterminer. Toutefois, il est bien connu que le suicide et les tentatives de suicide chez les enfants et les jeunes, particulièrement,



chez les adolescents et les jeunes adultes ont augmenté de façon dramatique au cours des dernières décennies. De plus, beaucoup d'élèves qui s'engagent dans des comportements suicidaires présentent une histoire parsemée de difficultés ou d'échecs scolaires.

Kauffman (1989) inclut également, dans la catégorie des problèmes de comportements intériorisés, le comportement psychotique. Ce dernier comprend des interprétations déformées de soi ou de l'environnement, de même, qu'un comportement sérieusement déviant incompatible avec un développement normal. L'isolement autistique, l'autostimulation et l'automutilation constituent trois types de comportement psychotique.

Selon Kauffman (1989), les caractéristiques associées à l'anxiété et à l'isolement telles qu'un sentiment d'infériorité, une préoccupation exagérée pour sa personne, la timidité, les peurs et l'hypersensibilité sont, généralement plus passagers et associés à un risque moins élevé de mener à des troubles psychiatriques à l'âge adulte que les troubles de comportement extériorisés. En fait, l'intervention est réclamée seulement lorsque les problèmes d'anxiété et d'isolement sont extrêmes et persistants. D'ailleurs, les résultats de l'étude de Parker et Asher (1987) démontrent que les manifestations comportementales de surcontrôle psychologique dans l'enfance sont relativement instables et non significativement prédictives d'inadaptation durant l'adolescence et l'âge adulte.

Toutefois, pour Reynolds (1992a), les problèmes intériorisés peuvent entraîner des conséquences négatives à long terme. Dans leur étude longitudinale, Koot et Verhulst (1992) constatent que 38% des enfants de quatre à douze ans présentant des problèmes d'intériorisation manifestent toujours, quatre ans plus tard, ces difficultés. Néanmoins, bien que les résultats de Fisher et al. (1984) révèlent que les problèmes intériorisés font preuve d'une bonne stabilité s'ils sont déjà présents chez les filles âgées de deux ans et chez les garçons de cinq et six ans, ces auteurs constatent malgré tout que la stabilité des problèmes intériorisés est, en général, faible. Afin d'expliquer ces résultats et ceux qui révèlent que les problèmes extériorisés sont plus stables que les problèmes intériorisés, Fisher et al. (1984) avancent qu'il peut être difficile de mesurer les problèmes d'intériorisation. Il est également possible que les comportements d'agressivité compris dans la dimension extériorisée sont simplement plus saillants et observables pour les parents, et ce, à toutes âges. Ce qui expliquerait l'apparence de stabilité des problèmes de comportement extériorisés à travers le temps.

### **Les Problèmes De Comportement Mixtes**

Les problèmes extériorisés et intériorisés ne sont pas mutuellement exclusifs (Achenbach, 1991). En effet, selon cet auteur, il existe un haut niveau de comorbidité entre les dimensions extériorisées et intériorisées. Rose, Rose et

Feldman (1989) arrive à la même conclusion avec une population d'enfants d'âge préscolaire. Ainsi, certains groupes d'enfants présentent des problèmes mixtes caractérisés par des traits liés à la fois à la dimension extériorisée et intériorisée (Rutter et al., 1970). De plus, les troubles d'intériorisation sont davantage inquiétants lorsqu'ils sont associés à d'autres états majeurs tels que les troubles de la conduite (Beitchman et al., 1992). Par exemple, ensemble, la dépression et les troubles de la conduite placent davantage la personne à risque de commettre un acte suicidaire que si elle ne présentait qu'une seule problématique.

## Problématique

À la lecture de la recension d'écrits présentée dans le premier chapitre, nous constatons que plusieurs caractéristiques sont associées à l'abandon scolaire, tant sur la plan individuel, familial que scolaire. De façon plus précise, quelques études ont identifié, chez les décrocheurs principalement, certains comportements tels que l'impolitesse, les problèmes disciplinaires, l'agressivité, la délinquance et l'abus d'intoxicants. Ces comportements permettent ainsi de différencier les décrocheurs des élèves qui terminent leurs études secondaires avec un diplôme en main. Toutefois, ces travaux portent uniquement sur des types de comportements bien précis d'extériorisation. Aucune d'entre elles évaluent, de façon théorique, les problèmes de comportement extériorisés, en général, et chez les adolescents potentiellement décrocheurs, en particulier. En ce qui concerne les problèmes mixtes chez les décrocheurs ou décrocheurs potentiels, aucune étude n'a été recensée à ce sujet, que ce soit en lien avec l'une ou l'autre des populations. De plus, très peu de recherches ayant trait aux problèmes intériorisés chez les décrocheurs et/ou décrocheurs potentiels ont été dénombrées.

L'objectif de la présente recherche est donc d'évaluer, chez les adolescents potentiellement décrocheurs, les problèmes de comportement extériorisés, intériorisés et mixtes mais aussi, les symptômes liés à ces problèmes.

### **Hypothèses et questions de recherche**

Ainsi, en se basant sur les études précédentes, quelques hypothèses ont été élaborées.

- H1 : Comparativement aux élèves non potentiellement décrocheurs, les élèves potentiellement décrocheurs présentent davantage de symptômes liés à des problèmes de comportement extériorisés.
- H2 : Comparativement aux élèves non potentiellement décrocheurs, les élèves potentiellement décrocheurs présentent davantage de symptômes liés à des problèmes de comportement intériorisés.
- H3 : Le nombre d'élèves présentant des problèmes de comportement extériorisés est plus élevé dans le groupe des élèves potentiellement décrocheurs que dans le groupe des élèves non potentiellement décrocheurs.
- H4 : Le nombre d'élèves présentant des problèmes de comportement intériorisés est plus élevé dans le groupe des élèves potentiellement décrocheurs que dans le groupe des élèves non potentiellement décrocheurs.

À titre exploratoire, cette recherche vise également à vérifier si le nombre d'élèves présentant des problèmes de comportement mixtes est plus élevé dans le groupe des élèves potentiellement décrocheurs que dans le groupe des élèves non potentiellement décrocheurs.

## **Chapitre III**

### **Méthode**

Le présent chapitre est consacré à la méthodologie utilisée lors de l'expérimentation de cette recherche. Les variables, les sujets, les instruments de mesure ainsi que le déroulement sont successivement décrits.

### **Variables**

Le statut de l'élève, soit potentiellement décrocheur (PD), soit non potentiellement décrocheur (NPD) est considéré comme la variable indépendante. Cette dernière est mesurée à l'aide du test *Prévention de l'Abandon Scolaire (P.A.S.)* (Lavoie et al., 1983) (Appendice A). La variable dépendante, soit la présence de problèmes de comportement intériorisés et extériorisés est mesurée par la *Liste de comportements (jeunes 11-18 ans)* (Achenbach, 1991) (Appendice B).

### **Sujets**

L'échantillon est constitué d'élèves de première et de deuxième secondaire provenant respectivement de l'école secondaire l'Assomption et de l'Académie des



Estacades de la Commission scolaire Samuel-De-Champlain. L'âge moyen des sujets est de 14 ans et l'écart-type est de .98. L'instrument de mesure *Prévention de l'Abandon Scolaire (P.A.S.)* (Lavoie et al., 1983) a été administré à 198 adolescents. Suite aux résultats obtenus à ce questionnaire, 112 élèves ont été retenus pour former l'échantillon, dont 56 sont identifiés potentiellement décrocheurs (PD) et 56 sont identifiés non potentiellement décrocheurs (NPD) (tableau 1). Les deux groupes (NPD et PD) ont été pairés à partir des variables sexe, âge et niveau académique de l'élève.

Tableau 1

Répartition des élèves selon le sexe et le groupe d'appartenance Potentiellement Décrocheurs (PD) ou Non Potentiellement Décrocheurs (NPD)

	Garçons	Filles	Total
Potentiellement décrocheur (PD)	37 (33%)	19 (17%)	56 (50%)
Non potentiellement décrocheur (NPD)	37 (33%)	19 (17%)	56 (50%)
Total	74 (66%)	38 (34%)	112 (100%)

## Intruments De Mesure

### Prévention De L'abandon Scolaire (P.A.S.)

La version destinée aux élèves de premier cycle du secondaire du test *Prévention de l'Abandon Scolaire (P.A.S.)* (Lavoie et al., 1983) a été utilisée dans le but de cibler les adolescents potentiellement décrocheurs (PD) et ceux dits non potentiellement décrocheurs (NPD.) Les élèves PD ont été identifiés en raison de leur cote totale au centile égale ou supérieure à 70 au questionnaire *P.A.S.* (Lavoie et al., 1983) et les élèves NPD, suite à leur cote totale au centile variant de 0 à 60.

La validité et la fidélité de cet instrument de mesure est satisfaisante et la valeur prédictive est de 84.7% (Lavoie, 1983). Ce questionnaire, comprenant 43 items, permet de recueillir la perception de l'élève au niveau de trois dimensions: l'école, la personne et la famille. Ces dimensions sont issues d'analyses factorielles dont quarante questions ont été retenues pour leur poids factoriel respectif et la valeur de leur coefficient de contingence. Cet instrument fournit également des informations pertinentes sur la motivation, les intentions scolaires, les difficultés personnelles et les difficultés familiales que l'élève peut vivre.

### Liste de comportements (jeunes 11-18 ans)

Pour déceler la présence et le type de problèmes de comportement, l'instrument de mesure *Youth Self Report* (Achenbach, 1991), traduit en français par Lacharité et Villemure (1992) sous le nom de *Liste de comportements (jeunes 11-18 ans)* a été utilisé. Ce test permet de discriminer les adolescents présentant des problèmes de comportement psychopathologiques des adolescents présentant des comportements normaux.

Le questionnaire est de type Likert en trois points. Suite à la lecture des énoncés décrivant des comportements, l'adolescent doit encercler (0) si la phrase n'est pas vraie à propos de lui, (1) si elle est un peu ou quelquefois vraie et (2) si elle est très vraie. L'instrument comprend 119 items regroupés, en 8 petites catégories de syndromes ou échelles : retrait, plaintes somatiques, anxieux-dépressif, problèmes sociaux, problèmes de la pensée, problèmes d'attention, comportements délinquants et comportements agressifs. Le regroupement de cinq d'entre eux ont permis de former deux grandes classes de syndromes ou échelles : intériorisée (retrait, plaintes somatiques et anxieux-dépressif) et extériorisée (comportements délinquants et agressifs).

La somme des scores aux échelles comportements délinquants et agressifs fournit un score à l'échelle d'extériorisation. Tandis que la somme des scores aux

échelles isolement, plaintes somatiques et anxieux-dépressif fournit un score pour l'échelle d'intériorisation. Selon les paramètres d'Achenbach qui effectuent une dichotomie "normal" et "anormal", l'adolescent qui obtient à l'échelle d'extériorisation et d'intériorisation, un résultat standardisé plus grand que 63, manifeste des problèmes de comportement ou du point de vue d'Achenbach, des comportements "anormaux". Quant à celui qui obtient un résultat inférieur à 60, il présente des comportements "normaux" ou une absence de problèmes de comportement.

Toutefois, pour les besoins de cette recherche, nous nous sommes référés, en partie, aux paramètres qu'utilisent Compas, Phares, Banez et Howell (1991). Ces paramètres permettent de discriminer davantage les adolescents présentant des problèmes de comportement de ceux qui n'en présentent pas. Ainsi, l'adolescent qui obtient un résultat standardisé de 63 et plus à l'échelle d'extériorisation et 63 et moins à l'échelle d'intériorisation est identifié comme un jeune présentant des problèmes d'extériorisation. Inversement, un résultat standardisé de 63 et plus à l'échelle d'intériorisation et 63 et moins à l'échelle d'extériorisation définit l'adolescent comme présentant des problèmes de comportement intériorisés. Quant à l'adolescent qui obtient un résultat standardisé de 63 et plus aux échelles extériorisées et intériorisées, il présente des problèmes de comportement mixtes. Les adolescents qui ne présentent ni de problèmes intériorisés, ni de problèmes extériorisés obtiennent des résultats standardisés inférieurs à 61 aux échelles d'extériorisation et d'intériorisation. Ces ajustements permettent donc d'éviter qu'un

sujet qui obtient un score T de 63 et plus à l'échelle d'intériorisation et d'extériorisation se retrouve simultanément dans les deux catégories, augmentant ainsi faussement le nombre de sujets dans l'une ou l'autre des catégories de problèmes de comportement.

Enfin, les adolescents qui obtiennent des scores T de 61 ou 62 sont considérés comme non classés. Ces derniers font partie de la zone grise puisque leurs comportements ne sont pas assez problématiques pour que ces jeunes soient identifiés comme présentant des problèmes de comportement mais suffisants pour ne pas faire partie du groupe de ceux qui ne présentent pas de problème de comportement. Ces jeunes font donc partie de la catégorie "non classés".

La stabilité temporelle à court terme de l'instrument, telle que rapportée par Achenbach (1991), est de .81 pour l'échelle d'extériorisation (.80 chez les garçons et .84 chez les filles) et de .80 pour l'échelle d'intériorisation (.76 chez les garçons et .85 chez les filles). Les degrés de consistance interne (Alpha de Cronbach) sont de .89 pour l'échelle d'extériorisation, et ce, tant dans la population des garçons que dans celle des filles. En ce qui concerne l'échelle d'intériorisation, l'alpha de Cronbach est de .89 pour les garçons et .91 pour les filles. Des analyses vérifiant la validité de l'instrument montrent que dans la population des garçons, l'échelle d'intériorisation explique 9% de la variance, tandis que l'échelle d'extériorisation, en

explique 10%. Dans la population des filles, l'échelle d'extériorisation explique 17% de la variance tandis que l'échelle d'intériorisation en explique 15%.

Des analyses de consistance interne ont également été effectuées auprès de notre population de recherche. L'alpha de Cronbach est de .90 pour l'échelle extériorisée et .86 pour l'échelle intériorisée.

### **Le Déroulement**

Cette étude s'est déroulée en deux étapes. Dans un premier temps, les sujets potentiellement décrocheurs et non potentiellement décrocheurs ont été recrutés à l'aide du test *P.A.S.* (Lavoie et al., 1983) administré aux 198 élèves de première et de deuxième secondaire faisant partie de groupes réguliers. La passation a eu lieu en novembre car l'élève est, à cette époque, suffisamment engagé dans l'année scolaire. Seuls 112 sujets (56 PD et 56 NPD) ont été retenus pour la deuxième partie de l'expérimentation. Toutefois, afin de ne pas faire subir de discrimination aux sujets non retenus, nous avons décidé de faire participer tous les élèves à la deuxième expérimentation. Par la suite, la *Liste de comportement (jeunes 11-18 ans)* (Achenbach, 1991) a été administrée aux sujets pour déceler la présence et le type de problèmes de comportement chez les élèves PD et NPD retenus dans la première étape.

## **Chapitre IV**

### **Résultats**

Ce chapitre présente l'analyse des résultats relative aux hypothèses mentionnées à la fin du deuxième chapitre. Après avoir abordé la description des analyses statistiques utilisées dans cette recherche, le présent chapitre sera divisé en deux parties.

La première partie présente les résultats relatifs aux symptômes associés aux différents types de problèmes comportementaux. Ainsi, dépendamment du résultat obtenu à l'échelle d'extériorisation ou d'intériorisation, le jeune présente plus ou moins de symptômes associés à des problèmes de comportement extériorisés ou intériorisés. Dans cette partie, les analyses portent sur des différences de moyennes entre les deux groupes d'élèves. Les analyses s'effectuent au niveau des échelles extériorisées et intériorisées. Les variables en cause sont le statut de l'élève (PD ou NPD) comme variable indépendante et les résultats standardisés obtenus aux échelles comportementales comme variable dépendante.

Dans la deuxième partie, les résultats font état de la proportion d'élèves, dans chaque groupe, qui présentent des problèmes de comportement extériorisés, intériorisés et mixtes. Dans le cas de la deuxième partie, les calculs statistiques sont réalisés à partir de paramètres qui effectuent une dichotomie "normal" (absence de problèmes de comportement) et "anormal" (présence de problèmes de



comportement). Ainsi, dépendamment du résultat obtenu, un jeune est identifié comme présentant ou non des problèmes de comportement.

### **Analyse Des Données**

Dans la première partie, les analyses statistiques permettent de vérifier si comparativement aux élèves NPD, les élèves PD présentent plus de symptômes liés à des problèmes de comportement extériorisés et intériorisés. L'analyse du test-t non-pairé permet de comparer la moyenne des résultats standardisés des élèves PD à celle des élèves NPD aux échelles d'Extériorisation (Ext) et d'Intériorisation (Int).

En ce qui concerne la deuxième partie, les analyses de Khi-carré sont effectuées à partir des paramètres utilisés par Compas et al. (1991). Ces derniers permettent d'identifier les élèves qui présentent des problèmes de comportement extériorisés, intériorisés et mixtes. Ainsi, comme vu précédemment dans le chapitre méthodologie, les élèves qui présentent des problèmes de comportement extériorisés obtiennent un score T plus grand ou égal à 63 à l'échelle d'extériorisation et plus petit que 63 à l'échelle d'intériorisation. Inversement, les élèves qui obtiennent un score T plus grand ou égal à 63 à l'échelle d'intériorisation et plus petit que 63 à l'échelle d'extériorisation présentent des problèmes de comportement intériorisés. Enfin, les élèves qui obtiennent un résultat standardisé

plus grand ou égal à 63 aux échelles d'extériorisation et d'intériorisation présentent des problèmes de comportement mixtes.

Les analyses statistiques effectuées à l'aide du Khi-carré permettent de vérifier si la proportion du groupe d'élèves PD présentant des problèmes de comportement soit extériorisés, soit intériorisés, soit mixtes est significativement plus grande que celle du groupe d'élèves NPD.

### **Présentation Des Résultats**

Les résultats de la première partie sont présentés accompagnés de leurs hypothèses associées. Ainsi, la première hypothèse stipule que comparativement aux élèves NPD, les élèves PD présentent davantage de symptômes liés à des problèmes de comportement extériorisés. Comme l'indique le tableau 2, l'analyse du test-t démontre une différence significative entre les élèves PD et les élèves NPD,  $t(110) = 7.77$ ,  $p < 0.001$ . La moyenne et l'écart-type pour les deux groupes est de 62.20 et 9.71 pour les élèves PD et de 48.66 et 8.71 pour les élèves NPD. Ce résultat confirme donc que les élèves PD présentent significativement plus de symptômes associés à des problèmes de comportement extériorisés que les élèves NPD.

Tableau 2

Comparaison des résultats standardisés des élèves PD et NPD à l'échelle d'extériorisation et d'intériorisation, d'Achenbach (1991).

Échelles	Potentiellement décrocheurs		Non potentiellement décrocheurs		Valeur de t	Degré de liberté	P
	$\bar{x}$	É..T.	$\bar{x}$	É..T.			
Ext	62.2	9.71	48.66	8.71	7.77	110	.001
Int	55.59	10.28	50.46	9.94	2.68	110	.01

La deuxième hypothèse avance que comparativement aux élèves NPD, les élèves PD présentent plus de symptômes liés aux problèmes de comportement intériorisés. Les résultats laissent entrevoir une différence significative entre les deux groupes d'élèves (PD et NPD),  $t(110) = 2.68$ ,  $p < 0.01$ , à l'échelle d'intériorisation d'Achenbach (1991). En effet, le groupe des élèves PD obtient des résultats supérieurs au groupe d'élèves NPD avec des moyennes respectives de 55.59 et 50.46 et des écart-types de 10.28 et 9.94 (tableau 2). L'hypothèse est confirmée. Comparativement aux élèves NPD, les élèves PD présentent significativement plus de symptômes associés à des problèmes de comportement intériorisés.

La deuxième partie fait état de la distribution des élèves identifiés comme présentant des problèmes de comportement à l'une ou l'autre des catégories, en fonction des deux groupes (PD et NPD). C'est donc à partir des paramètres décrits précédemment que ces jeunes sont identifiés comme présentant des problèmes de comportement. La troisième hypothèse affirme que le nombre d'élèves présentant des problèmes de comportement extériorisés est plus élevé dans le groupe des élèves PD que dans celui des élèves NPD. Les résultats démontrent que la différence entre les deux groupes d'élèves est statistiquement significative ( $X^2 = 16.20$ ,  $dl = 1$ ,  $p < 0.001$ ) (tableau 3). En effet, 95% ( $n = 19$ ) des jeunes qui présentent des problèmes de comportement extériorisés sont des élèves PD contre 5% ( $n = 1$ ) identifiés NPD. Les élèves PD sont donc significativement plus nombreux que les élèves NPD à présenter des problèmes de comportement extériorisés.

En ce qui concerne la quatrième hypothèse, elle stipule que le nombre d'élèves présentant des problèmes de comportement intériorisés est plus élevé dans le groupe des élèves PD que dans celui des élèves NPD. En fait, parmi les élèves présentant des problèmes de comportement intériorisés, 45.5% ( $n = 5$ ) sont PD et 54.5% ( $n = 6$ ) sont NPD (tableau 3). Toutefois, l'analyse du Khi-carré révèle que la différence entre les élèves PD et les élèves NPD n'est pas statistiquement significative ( $X^2 = 0.09$ ,  $dl = 1$ ,  $p > 0.05$ ).

Tableau 3

Nombre d'élèves qui présentent des problèmes de comportement d'extériorisation, d'intériorisation et mixtes (N = 112).

Statut	Problèmes extériorisés	Problèmes intériorisés	Problèmes mixtes	Sans problème	Non classés
PD	19 (95%)	5 (45.5%)	8 (89%)	20 (30%)	4 (67%)
NPD	1 (5%)	6 (54.5%)	1 (11%)	46 (70%)	2 (33%)
Total	20 (100%)	11 (100%)	9 (100%)	66 (100%)	6 (100%)
	$X^2 = 16.20$ dl = 1 $p < 0.001$	$X^2 = 0.09$ dl = 1 $p > 0.05$	$X^2 = 5.44$ dl = 1 $p < 0.02$	$X^2 = 10.24$ dl = 1 $p < 0.005$	$X^2 = 0.66$ dl = 1 $p > 0.05$

Quant à la question exploratoire, elle tente de vérifier si le nombre d'élèves présentant des problèmes de comportement mixtes est plus élevé dans le groupe des élèves PD que dans celui des élèves NPD. Comme le démontre le tableau 3, 88.9% (n = 8) des élèves qui présentent des problèmes de comportement mixtes sont identifiés PD, tandis que 11.1% (n = 1) sont des élèves NPD. Les élèves PD sont donc significativement plus nombreux que les élèves NPD à présenter des problèmes de comportement mixtes ( $X^2 = 5.44$ , dl = 1,  $p < 0.02$ ).

Il est également important de remarquer que parmi les élèves identifiés sans problèmes de comportement (ni extériorisés, ni intériorisés), 30% (n = 20) sont des élèves PD contre 70% (n = 46) NPD (tableau 3). Cette différence est significative ( $X^2 = 10.24$ ,  $dl = 1$ ,  $p < 0.005$ ).

Enfin, une analyse globale permet d'observer que chez les élèves PD 57% (n = 32) d'entre eux présentent des problèmes de comportement (extériorisés, intériorisés ou mixtes), alors que 36% (n = 20) n'en présentent aucun (tableau 3). Du côté des élèves NPD, quelques 82% (n = 46) ne présentent aucun problème de comportement (ni extériorisé, ni intériorisé), alors que 14% (n = 8) présentent des problèmes de comportement soit extériorisés, soit intériorisés soit mixtes (tableau 3).

## **Chapitre V**

### **Discussion**

Rappelons d'abord que l'objectif de cette recherche est de vérifier la présence de différents types de problèmes de comportement chez les élèves PD. Cette section présente les éléments d'explication liés aux résultats obtenus dans le chapitre précédent. Dans un premier temps, les résultats, discutés en fonction des hypothèses et de la question exploratoire, sont mis en relation avec la théorie et les études déjà recensées dans le premier chapitre. Puis, les retombées possibles sont analysées pour des applications pratiques ainsi que pour l'orientation que pourraient prendre de futures recherches empiriques dans le domaine de l'abandon scolaire. Finalement, les forces et les limites de la présente étude sont abordées.

En premier lieu, les analyses effectuées permettent de confirmer que les élèves PD présentent plus de symptômes associés à des problèmes de comportement extériorisés que les élèves NPD. De plus, le nombre d'élèves identifiés comme présentant des problèmes de ce type est également plus élevé dans le groupe des élèves PD que dans celui des élèves NPD. Ces résultats appuient ceux obtenus par plusieurs auteurs qui ont évalué, chez les décrocheurs, différents comportements liés à la dimension extériorisée. Ainsi, les décrocheurs participant à l'étude de Rumberger et al. (1990) présentent plus de problèmes disciplinaires et ces problèmes sont plus sévères que chez les autres élèves. De même, le taux de délinquance est plus élevé chez les décrocheurs et ces derniers sont plus



sérieusement impliqués dans la délinquance (Fagan & Pabon, 1990). De plus, les résultats de LeBlanc et al. (1993) et Mensch et Kendal (1988) révèlent que les décrocheurs consomment plus de drogue.

Les résultats de notre étude confirment également ceux obtenus par d'autres recherches selon lesquelles les décrocheurs présentent des difficultés en ce qui a trait au respect des règles à l'école (Picard et al., 1995), font preuve d'impolitesse envers les enseignants, dérangent fréquemment les autres en classe (LeBlanc et al., 1993), sont hostiles et agressifs (Langevin, 1992). D'ailleurs, 82% des décrocheurs de l'étude de Cairns et al. (1989) présentaient un niveau extrême d'agressivité. Ces jeunes sont également plus nombreux à être renvoyés ou suspendus suite à leurs problèmes de comportement (Kortering et al., 1992).

En ce qui concerne les problèmes liés à la dimension intériorisée, peu d'études ont été recensées. Cela peut s'expliquer par le fait que contrairement aux problèmes extériorisés, les problèmes intériorisés sont moins investigués par les chercheurs (Rubin & Mills, 1991). Ce faible intérêt se reflète également en milieu scolaire. En effet, les enfants qui présentent des problèmes sous-réactifs (intériorisés) passent souvent inaperçus des autorités et très peu sont identifiés et ce, malgré l'importance de leurs difficultés (Tremblay & Royer, 1992). C'est que ces élèves représentent souvent un modèle de bienséance à l'école. Ils sont beaucoup moins dérangeants que les enfants turbulents ou agressifs. Ces jeunes n'attirent

donc pas l'attention des enseignants comme le font ceux qui présentent d'autres types de problèmes (Reynolds, 1992a).

Bien que les problèmes d'intériorisation suscitent peu d'intérêt, particulièrement en milieu scolaire, il reste que les résultats de notre étude révèlent que comparativement aux élèves NPD, les élèves PD présentent davantage de symptômes liés aux problèmes de comportement intériorisés. Ainsi, comme le démontre Horowitz (1992), l'anxiété scolaire, comportement lié à la dimension intériorisée, permet de différencier les décrocheurs des élèves persistants.

D'autre part, les analyses effectuées concernant la distribution des élèves dans chaque groupe qui présentent des problèmes de comportement intériorisés ne permettent pas d'affirmer que le nombre d'élèves identifiés comme présentant ces problèmes est plus élevé dans le groupe des élèves potentiellement décrocheurs que dans celui des élèves non potentiellement décrocheurs. Et quoique la différence ne soit pas significative, 54.5% des élèves présentant des problèmes de comportement intériorisés sont NPD contre 45.5% PD. Ces résultats vont dans le même sens que ceux obtenus par Pronovost et al. (1990) en ce qui concerne les adolescents à tendance suicidaire. Ces auteurs constatent que parmi les adolescents à tendance suicidaire présentant une moyenne académique inférieure et un taux d'échecs supérieur aux adolescents non-suicidaire, 36.4% d'entre eux sont des décrocheurs potentiels.

En réponse à la question exploratoire, le nombre d'élèves présentant des problèmes de comportement mixtes est plus élevé dans le groupe des élèves potentiellement décrocheurs que dans celui des élèves non potentiellement décrocheurs. Comme le souligne Rutter et al. (1970), certains groupes d'enfants présentent des problèmes mixtes caractérisés à la fois à la dimension extériorisée et intériorisée.

Finalement, un regard d'ensemble permet de constater que chez les élèves PD, ceux qui présentent des problèmes de comportement sont plus nombreux que ceux qui n'en présentent pas. Ces résultats vont dans le même sens que ceux obtenus par plusieurs auteurs dont Ekstrom et al. (1986), Fagan et Pabon (1990), Janosz et al. (sous presse), LeBlanc et al. (1993), Mensch et Kendal (1988), Picard et al. (1995) et Rumberger et al. (1990).

En ce qui a trait à l'impact de cette recherche, l'objectif est de connaître davantage les adolescents potentiellement décrocheurs sur le plan comportemental. En effet, cette étude nous a permis de constater que ces jeunes présentent plus de symptômes liés à des problèmes extériorisés et intériorisés que les autres élèves. Il est à espérer que les résultats de cette recherche amèneront, dans un premier temps, les autorités scolaires (enseignants, éducateurs, direction...) à être plus attentifs aux jeunes qui présentent des symptômes liés à ces comportements, mais particulièrement à ceux qui manifestent des symptômes liés aux comportements

intériorisés qui, doit-on le rappeler, passent trop souvent inaperçus. Et pour cause, car la manifestation des symptômes intériorisés permettent de différencier les élèves potentiellement décrocheurs des élèves non potentiellement décrocheurs.

Pour ce qui est des limites de la recherche, il importe de souligner le nombre relativement petit de la population, ainsi que certaines faiblesses liées au questionnaire *Prévention de l'Abandon Scolaire* (Lavoie et al., 1983). D'une part, bien que cet instrument de mesure est, selon Lavoie (1983), valide et fiable (valeur prédictive de 84.7%), le rapport de Laliberté et al. (1981) révèle que le *P.A.S.* n'a pas fait l'objet d'une validation prospective. D'autre part, selon LeBlanc et al. (1983), le test est défaillant sur le plan technique et des éléments importants ne sont pas présents ou retenus. Par exemple, plusieurs questions présentes dans le questionnaire distinguent statistiquement les élèves qui restent à l'école de ceux qui quittent mais ne sont pas retenus pour constituer l'instrument. Par ailleurs, même si ce test privilégie des dimensions essentielles telles que le rendement, la motivation et le comportement à l'école, il ne considère pas le style de vie de l'adolescent (travail, occupation des temps libres et conduites marginales). De plus, bien que cet instrument aborde les relations parents-enfants, il laisse de côté les caractéristiques structurelles de la famille (grandeur de la famille, déménagement, désunion).

## **Chapitre VI**

### **Conclusion**

En résumé, les élèves PD présentent plus de symptômes liés à des problèmes de comportement extériorisés que les élèves NPD. Ils manifestent également plus de symptômes liés à des problèmes de comportement intériorisés que les NPD. En ce qui concerne la distribution des élèves présentant des problèmes de comportement extériorisés, intériorisés et mixtes, on constate que le nombre d'élèves présentant des problèmes de comportement extériorisés est plus élevé dans le groupe des élèves PD que dans celui des élèves NPD. Toutefois, on ne peut affirmer que le nombre d'élèves présentant des problèmes de comportement intériorisés est plus élevé dans le groupe des élèves PD que dans celui des élèves NPD. Par contre, le nombre d'élèves présentant des problèmes de comportement mixtes est plus élevé dans le groupe des élèves PD que dans celui des élèves NPD.

Il n'est certes pas surprenant que les élèves potentiellement décrocheurs présentent plus de symptômes liés à des problèmes de comportement extériorisés et que ces jeunes sont également plus nombreux que les élèves non potentiellement décrocheurs à être identifiés comme présentant ces problèmes. En effet, les jeunes qui vivent des difficultés scolaires sont plus susceptibles de présenter des troubles de comportement (Picard et al., 1995). Ainsi, selon Achenbach (1985), les comportements agressifs et la délinquance peuvent souvent être une voie de camouflage de difficultés académiques. D'ailleurs, Fréchette et LeBlanc (1987),

constatent une diminution des activités délinquantes chez les sujets qui ont abandonné leurs études .

Par contre, il peut être étonnant de constater que les élèves potentiellement décrocheurs présentent plus de symptômes liés à des problèmes de comportement intériorisés que les élèves non potentiellement décrocheurs. Toutefois, comme vu précédemment, ces élèves sont souvent ignorés par les autorités scolaires et ce, malgré les risques importants pour leur santé mentale.

Par ailleurs, même si l'abandon scolaire met en cause plusieurs facteurs, il importe d'être attentif aux comportements des adolescents. En effet, comme le démontrent les résultats de notre étude, les problèmes de comportement (extériorisés ou intériorisés) sont des indicateurs importants permettant l'identification d'élèves à risque d'abandonner l'école. Alors, l'identification, dans un premier temps, de jeunes présentant des symptômes ou des problèmes de comportement (extériorisés, intériorisés ou mixtes) permettrait, par la suite, de vérifier si ces derniers sont à risque de décrocher pour ainsi, intervenir le plus tôt possible auprès de ces jeunes. Il faut effectivement intervenir tôt car selon Ensminger et Slusarcick (1992) les processus qui mènent au succès scolaire ou à l'échec sont probablement établis très tôt dans la carrière scolaire de l'élève. De fait, plus l'étudiant à risque d'abandonner est identifié tôt, plus la probabilité que les efforts déployés pour prévenir l'abandon soient un succès (Rumberger, 1987).

L'identification, au primaire, d'élèves à risque permettrait donc d'intervenir et de répondre le plus rapidement possible aux besoins de ces jeunes car lorsque la décision est prise, elle semble définitive (Royer et al., 1995).



## **Références**

Achenbach, T. M. (1985). Assessment and taxonomy of child and adolescent psychopathology. Newbury Park, CA : Sage.

Achenbach, T. M. (1991). Manual for the Youth Self Report and 1991 profil. Burlington, VT : University of Vermont Department of Psychiatry.

Achenbach, T. M., & Edelbrock, C. (1978). The classification of child psychopathology : A review and analysis of empirical efforts. Psychological bulletin, 85, 1275-1301.

Astone, N. M., & McLanahan, S. S. (1991). Family structure, parental practices and high school completion. American sociological review, 56, 309-320.

Barrington, B. L., & Hendricks, B. (1989). Differentiating characteristics of high school graduates, dropouts and nongraduates. Journal of educational research, 82(6), 309-319.

Bearden L. J., Spencer, W. A., & Moracco, J. C. (1989). A study of school dropouts. The school counselor, 37, novembre, 113-120.

Beauchesne, L. (1991). Les abandons au secondaire : profil sociodémographique. Québec : Direction générale de la recherche et du développement, Ministère de l'Éducation du Québec.

Beitchman, J. H., Inglis, A., & Schachter, D. (1992). Child psychiatry and early intervention : II. The internalizing disorders. Canadian journal of psychiatry, 37, 234-239.

Bloch, D. P. (1991). Missing measures of the who and why of school dropouts : implications for policy and research. Career développement quaterly, 40(1), septembre, 36-47.

Bos, K. Tj., Ruijters, A. M., & Visscher, A. J. (1990). Truancy, drop-out, class repeating and their relation with school characteristics. Educational research, 32(3), 175-185.

- Bouchard, P., Coulombe, L., & Saint-Amand, J. C. (1994a). Abandon scolaire et socialisation selon le sexe. Élaboration d'un cadre théorique et recension des écrits, Québec : CRIRES, 1(1), Université Laval.
- Bouchard, P., & Saint-Amant, J. C. (1996). Le retour aux études : les facteurs de réussite dans quatre écoles spécialisées au Québec. Revue Canadienne d'éducation, 21(1), 1-18.
- Bouchard, P., Saint-Amant, J.-C., Baudoux, C., & Noircent, A. (1994b). Réussite scolaire et égalité sociale. Options, 10, printemps, 153-167.
- Brais, Y. (1991). Retard scolaire au primaire et risque d'abandon au secondaire. Québec : Direction générale de la recherche et du développement, Ministère de l'Éducation du Québec.
- Cairns, R. B., Cairns, B. D., & Neckerman, H. J. (1989). Early school dropout : configurations and determinants. Child development, 60(6), 1437-1452.
- Cicchetti, D. & Toth, S. L. (1991). A developmental perspective on internalizing and externalizing disorders. In D. Cicchetti et S. L. Toth (Éds), Internalizing and externalizing expression of disfonction: Rochester symposium on developmental psychopathology (vol.2), (pp.1-19). Rochester : University of Rochester Press.
- Compas, B. E., Phares, V., Banez, G. A., & Howell, D. C. (1991). Correlates of internalizing and externalizing behavior problems : Perceived competence, causal attributions, and parental symptoms. Journal of abnormal child psychology, 19(2), 197-218.
- Demers, M. (1991). La rentabilité du diplôme, ministère de l'Éducation du Québec, Direction générale de la recherche et du développement.
- Dornbusch, S. M., Ritter, P. L., Leiderman, P. H., Roberts, D. F., & Fraleigh, M. J. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. Child development, 58, 1244-1257.

- Doucet, D. (1993). Rôle du style parental dans le phénomène de l'abandon scolaire chez les adolescents. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Ekstrom, R. B., Goertz, M. E., Polack, J. M., & Rock, D. A. (1986). Who drops out of high school and why ? Findings from a national study. Teachers college record, 87(3), 356-373.
- Ensminger, M. E., & Slusarcick, A. L. (1992). Paths to high school graduation or dropout : a longitudinal study of a first-grade cohort. Sociology of education, 65, 95-113.
- Fagan, J., & Pabon, E. (1990). Contributions of delinquency and substance use to school dropout among inner-city youths. Youth and society, 21(3), 306-354.
- Fisher, M., Rolf, J., Hasazi, J., & Cummings, L. (1984). Follow-up of preschool epidemiological sample : Cross-age continuities and predictions of later adjustment with internalizing and externalizing dimensions of behavior. Child development, 55, 137-150.
- Fréchette, M., & LeBlanc, M. (1987). Délinquances et délinquants. Chicoutimi : Québec.
- Gage, N. L. (1990). Dealing with the dropout problem. Phi delta kappan, 72(4), décembre, 280-285.
- Gouvernement du Canada (1993). Après l'école : résultats d'une enquête nationale comparant les sortants de l'école aux diplômés d'études secondaires âgés de 18 à 20 ans. Ottawa : ministère de l'Emploi et de l'Immigration.
- Hahn, A. (1987). Reaching out to America's dropouts : what to do ? Phi Delta Kappan, 69(4), 256-263.

- Hawkins, J. D., Catalano, R. F., & Miller, J. Y. (1992). Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood : Implication for substance abuse prevention. Psychological Bulletin, 112(1), 64-105.
- Hrimech M., Théoret, M., Hardy, J-H., & Gariépy, W. (1993). Étude sur l'abandon scolaire des jeunes décrocheurs du secondaire sur l'Île de Montréal. Montréal: Fondation du Conseil de l'Île de Montréal.
- Horowitz, T. R. (1992). Dropout - Mertonian or reproduction scheme ? Adolescence, 27(106), 451-459.
- Hymel, S., Rubin, K. H., Rowden, L., & LeMare, L. (1990). Children's peer relationships: Longitudinal prediction of internalizing and externalizing problems from middle to late childhood. Child development, 62, 572-582.
- Janosz, M., LeBlanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R. (sous presse). Disentangling the weight of school dropout predictors : a test on two longitudinal samples. Journal of youth and adolescence.
- Kauffman, J. M. (1989). Characteristics of behavior disorders of children and youth. Columbus, Ohio : Merrill publishing compagny.
- King, A. J. C., Warren, W. K., Michalski, C., & Peart, M. J. (1988). Améliorer la persévérance scolaire dans les écoles secondaires de l'Ontario, Maintien des élèves à l'école et leur transition. Toronto : Ministère de l'Éducation de l'Ontario.
- Koot, H. M., & Verhulst, F. C. (1992). Prediction of children's referral to mental health and special education services from earlier adjustment. Journal of child psychology and psychiatry, 33(4), 717-729.
- Kortering, L., Haring, N., & Klockars, A. (1992). The identification of high school dropouts identified as learning disabled : evaluating the utility of a discriminant analysis function. Exceptional children, 58(5), 422-435.

- Kupersmidt, J. B., & Coie, J. D. (1990). Preadolescent peer status, aggression and school adjustment as predictors of externalizing problem in adolescence. Child development, 61, 1350-1362.
- Lacharité, C. & Villemure, J. (1992). Liste de comportements (jeunes 11-18 ans). Université du Québec à Trois-Rivières.
- Laliberté, L., Lavoie, M., & Garneau, E. (1991). Dépistage des candidats à l'abandon scolaire pour fins de prévention au 2e cycle du secondaire. Commission scolaire régionale Meilleur.
- Langevin, L. (1992). Abandon scolaire : dépistage et prévention. Vie pédagogique, 80, septembre-octobre, 18-20.
- Larsen, P., & Shertzer, B. (1987). The high school dropout : everybody's problem? The school counselor, 34(3), january, 163-169.
- Lavoie, M. (1983). P.A.S. : Prévention de l'abandon scolaire. Présentation du dossier, Granby, Document inédit, Commission scolaire régionale Meilleur.
- Lavoie, M., Laliberté, L., & Garneau, E. (1983). P.A.S. 1 : Prévention abandon scolaire, test, Granby, Commission scolaire régionale Meilleur.
- LeBlanc, M., Janosz, M., & Langelier-Biron, L. (1993). Abandon scolaire et prévention spécifique : antécédents sociaux et personnels. Apprentissage et socialisation, 16(1 et 2), hiver et été, 43-64.
- Mensch, B. S., & Kandel, D. B. (1988). Dropping out of school and drug involvement. Sociology of education, 61, 95-113.
- Ministère de l'Éducation (1991). Indicateur sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire 1991. Québec : Direction générale de la recherche et du développement.

- Ministère de l'Éducation (1993). La formation générale des jeunes : l'éducation préscolaire, l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire. Instruction 1994-1995. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Ministère de l'Éducation (1997). Indicateurs de l'éducation. Éditions 1996-1997. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer acceptance and later personal adjustment : are low-accepted children "at risk ?" Psychological bulletin, 102, 357-389.
- Picard, Y., Fortin, L., & Bigras, M. (1995). Habilités sociales et troubles du comportement chez les élèves en difficultés d'apprentissage scolaire et les décrocheurs au secondaire. Revue québécoise de psychologie, 16(3), 159-175.
- Pronovost, J., Boucher, J., & Côté, L. (1990). Fonctionnement scolaire chez les adolescents à tendances suicidaires. Apprentissage et socialisation, 13(2), juin, 111-120.
- Reynolds, W. M. (1992a). The study of internalizing disorders in children and adolescents. In W. M. Reynolds, Internalizing disorders in children and adolescents : Wiley series on personality processes, (pp.1-18). New York.
- Reynolds, W. M. (1992b). Internalizing disorders in children and adolescents : Issues and recommendations for further research. In W. M. Reynolds, Internalizing disorders in children and adolescents: Wiley series on personality processes, (pp.311-317). New York.
- Rousseau, J., & Leblanc, P. (1992). La structure familiale comme facteur déterminant de l'abandon scolaire prématuré chez les adolescents, in Actes du 1<sup>er</sup> symposium québécois de recherche sur la famille (pp. 597-612), Québec, Presses de l'Université du Québec, Comprendre la famille.
- Royer, E., Bitadeau, I., & Saint-Laurent, L. (1993). Être suspendu de l'école à 14 ans : pratique et prévention de l'exclusion scolaire. Revue canadienne de psycho-éducation, 22(1), 57-69.

- Royer, E., Moisan, S., Payeur, C., & Vincent, S. (1995). L'ABC de la réussite scolaire. Québec : Saint-Martin.
- Royer, E., Moisan, S., Saint-Laurent, L., Giasson, J., & Boisclair, A. (1992). Abandon scolaire : causes et remèdes. Vie pédagogique, 80, septembre, 14-18.
- Rubin, K. H., & Mills, R. S. L. (1988). The many faces of social isolation in childhood. Journal of consulting and clinical psychology, 6, 916-924.
- Rubin, K. H., & Mills, R. S. L. (1991). Conceptualizing development pathways to internalizing disorders in childhood. Canadian journal of behavioural science, 23(3), 300-317.
- Rumberger, R. W. (1983). Dropping out of high school : the influence of race, sex and family background. American educational research journal, 20(2), 199-220.
- Rumberger, R. W. (1987). High school dropouts : a review of issues and evidence. Review of educational research, 57(2), 101-121.
- Rumberger, R. W., Ghatak, R., Poulos, G., Ritter, P. L., & Dornbusch, S. M. (1990). Family influences on dropout behavior in one California high school. Sociology of education, 63, octobre, 283-299.
- Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of middle school : a multilevel analysis of students and schools. American educational research journal, 32(3), 583-625.
- Rutter, M., Tizard, J., & Whitmore, K. (1970). Education, health and behavior. London: Longmans.
- Savoie, D. (1995). L'influence du groupe des pairs sur l'abandon scolaire. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Trois-Rivières.



- Statistiques Canada (1990). Recherche qualitative sur les décrocheurs, Rapport définitif sommaire. Ottawa. Price Watherhouse, s.d.
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M., & Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement : authoritative parenting, school involvement and encouragement to succeed. Child development, 63, 1266-1281.
- Sullivan, M. (1988). Analyse comparative des décrocheurs et des non-décrocheurs dans les écoles secondaires de l'Ontario : un rapport à l'Étude sur le système d'éducation et les abandons scolaires en Ontario. Toronto : Ministère de l'Éducation de l'Ontario.
- Tremblay, R., & Royer, E. (1992). École et comportement: l'identification des élèves qui présentent des troubles de comportement et l'évaluation de leurs besoins, document d'information du Ministère de l'Éducation du Québec, direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, Québec.
- Violette, M. (1991). L'école ... facile d'en sortir mais difficile d'y revenir. Québec : Ministère de l'éducation du Québec, Direction générale de la recherche et du développement.
- Wehlage, G. G., & Rutter, R. A. (1986). Dropping out : how much do schools contribute to the problem ? In G. Natriello. School dropouts, patterns and policies. New York, Teachers College Press.
- Wehlage, G. G., & Rutter, R. A. (1986). Dropping out : how much do schools contribute to the problem ? Teachers college record, 87(3), 374-392.
- Wehlage, G. G., Rutter, R. A., & Turnbaugh, A. (1987). A program model for at-risk high school students. Educational leadership, 44(6), 70-73.
- Wen, L.-J., Newcomb, M., & Bentler, P. M. (1988). Factors influencing noncompletion of high school : A comparaison of methodolgy. Educational research quaterly, 12(2), 8-22.

## **Appendices**

## **Appendice A**

### **Le questionnaire : Prévention de l'Abandon Scolaire**

### À lire avant de répondre au test

Les énoncés de ce test sont construits en vue de recueillir des renseignements sur votre motivation à poursuivre vos études jusqu'au diplôme du secondaire. Vos réponses nous permettront de mieux vous aider tout au long de votre expérience scolaire et de mieux vous conseiller dans votre orientation.

Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses à ces questions. Une réponse est bonne si elle correspond vraiment à votre choix.

#### Après avoir lu chaque question :

- Ne vous attardez pas :

- répondez selon votre première impression;
- répondez aussi sérieusement et franchement que possible;
- répondez uniquement en fonction de ce que vous vivez;
- répondez en fonction de l'ensemble de vos cours, de l'ensemble de vos résultats scolaires, de l'ensemble de vos professeurs, etc...;
- répondez au meilleur de votre connaissance.

#### Sur la feuille réponse :

- répondez en noircissant au crayon HB, l'espace qui correspond sous la lettre de votre choix.
- n'inscrivez qu'une seule réponse par question.
- répondez à toutes les questions.
- si vous changez une réponse, effacez l'autre aussi complètement que possible.
- Voici un exemple :

23    a   b   c   d   e  
      ☐ ☐ ☒ ☐ ☐

Votre choix est C

N'écrivez rien sur les pages du test, elles doivent demeurer propres et sans marques.

1- De quel sexe es-tu ?

A- Masculin

B- Féminin

2- Situe-toi à partir du tableau suivant :

Tableau : l'âge des élèves du secondaire I - II - III - IV - V - VI

Secondaire I - 12 ans et 13 ans au cours de cette année scolaire.

Secondaire II - 13 ans et 14 ans au cours de cette année scolaire.

Secondaire III - 14 ans et 15 ans au cours de cette année scolaire.

Secondaire IV - 15 ans et 16 ans au cours de cette année scolaire.

Secondaire V - 16 ans et 17 ans au cours de cette année scolaire.

A- Je suis plus jeune que les élèves de mon niveau scolaire

B- Je suis de l'âge des élèves de mon niveau scolaire

C- J'ai un an de plus que les élèves de mon niveau scolaire

D- J'ai au moins deux ans de plus que les élèves de mon niveau scolaire

3- À l'école élémentaire, as-tu déjà "doublé" une année scolaire ?

A- Non

B- J'ai doublé une année

C- J'ai doublé plus d'une année

4- À l'école secondaire, as-tu déjà repris une ou plusieurs matières ou "doublé" une année scolaire ?

A- J'ai déjà repris une matière

B- J'ai déjà repris plus d'une matière

C- J'ai déjà doublé une année

D- J'ai déjà doublé une année et repris une ou plusieurs matières

E- Ni l'un ni l'autre

- 5- Situe ton rendement scolaire actuel, moyenne générale.
- A- 70% et plus
  - B- 60 - 69%
  - C- 50 - 59%
  - D- 40 - 49%
  - E- moins de 40%
- 6- Est-ce que tu étudies ou complètes tes travaux chez toi ?
- A- Très souvent
  - B- Souvent
  - C- Rarement
  - D- Jamais
- 7- À l'école, les cours à ton horaire cette année :
- A- T'intéressent tous
  - B- La plupart t'intéressent
  - C- La plupart ne t'intéressent pas
  - D- Ne t'intéressent pas du tout
- 8- "J'ai peur de ne pas réussir cette année et j'aimerais mieux abandonner l'école que d'échouer".
- A- Pas vrai du tout
  - B- Très peu vrai
  - C- Assez vrai
  - D- Tout à fait vrai

- 9- D'une façon générale, est-ce que tu aimes ou non aller à l'école ?
- A- Oui, j'aime ça
  - B- J'aime ça plus ou moins
  - C- Je suis indifférent(e) et ça m'est égal
  - D- Je n'aime pas ça
  - E- Je suis écoeuré(e) de l'école
- 10- À quel moment penses-tu terminer tes études ? (choisis le degré le plus haut que tu penses atteindre).
- A- Diplôme universitaire
  - B- Diplôme du CÉGEP
  - C- Diplôme du secondaire
  - D- Je pense que je n'irai pas plus loin que cette année
  - E- Si j'avais eu le choix, j'aurais déjà quitté
- 11- T'arrive-t-il de parler à un de tes parents (ou ceux qui les remplacent) des choses importantes pour toi (succès, réussites, problèmes, échecs, etc...) ?
- A- Très souvent
  - B- Souvent
  - C- Rarement
  - D- Très rarement ou jamais
- 12- "Chez-nous, on peut dire qu'on s'entend bien".
- A- Tout à fait vrai
  - B- Assez vrai
  - C- Très peu vrai
  - D- Pas vrai du tout

- 13- Selon toi, tes relations avec tes parents (ou ceux qui les remplacent) sont-elles:
- A- Très bonnes
  - B- Bonnes
  - C- Plus ou moins bonnes
  - D- Mauvaises
- 14- Tes parents (ou ceux qui les remplacent) parlent-ils avec toi, discutent-ils avec toi de tes études, de tes progrès, de tes difficultés scolaires ?
- A- Très souvent
  - B- Souvent
  - C- Rarement
  - D- Très rarement ou jamais
- 15- Si tes parents (ou ceux qui les remplacent) te permettaient d'abandonner tes études dès maintenant, quitterais-tu l'école ?
- A- Non
  - B- Incertain(e)
  - C- Oui
- 16- "Je pense qu'un de mes parents (ou ceux qui les remplacent) favorise les autres membres de la famille plus que moi".
- A- Pas vrai du tout
  - B- Très peu vrai
  - C- Assez vrai
  - D- Tout à fait vrai
  - E- Je suis le seul enfant chez-moi



- 17- As-tu l'intention de terminer tes études secondaires ?
- A- Certainement
  - B- Probablement
  - C- Peut-être
  - D- Pas du tout
- 18- Supposons que tu sois admis(e) à un CÉGEP à la fin de tes études secondaires; quelle serait, selon toi, la réaction de tes amis ?
- A- Ils ne seraient pas surpris du tout
  - B- Ils seraient quelque peu surpris
  - C- Ils seraient très surpris
- 19- Est-ce que tes amis(es) veulent obtenir leur diplôme du secondaire ?
- A- Oui, tous
  - B- Oui, la plupart d'entre eux
  - C- Oui, quelques-uns
  - D- Aucun d'entre eux
- 20- Te sens-tu à l'aise dans l'école ?
- A- Très à l'aise
  - B- Assez à l'aise
  - C- Peu à l'aise
  - D- Pas du tout à l'aise
- 21- Consultes-tu tes professeurs au sujet de tes études ou de tes travaux ?
- A- Très souvent
  - B- Souvent
  - C- Rarement
  - D- Jamais

- 22- Comment perçois-tu tes relations avec le personnel de l'école en général ?  
(Directeurs, professeurs, professionnels, secrétaires, surveillants).
- A- Très bonnes
  - B- Bonnes
  - C- Plus ou moins bonnes
  - D- Mauvaises
- 23- Parmi tes amis les plus proches, y en a-t-il qui ont quitté l'école avant d'avoir complété leur secondaire ?
- A- Aucun
  - B- Quelques-uns
  - C- Presque tous
  - D- Tous
- 24- As-tu déjà pensé à quitter l'école pour occuper l'emploi que tu as maintenant ou un autre emploi ?
- A- Rarement ou jamais
  - B- J'y pense souvent
  - C- Je pense sérieusement à le faire
  - D- J'attends l'occasion propice
  - E- Je ne travaille pas présentement
- 25- "Je me sens prêt(e) actuellement à aller sur le marché du travail
- A- Pas vrai du tout
  - B- Très peu vrai
  - C- Assez vrai
  - D- Tout à fait vrai

- 26- Est-ce que tu as déjà manqué des cours pour les raisons que les autorités de l'école ne jugent pas valables ?
- A- Jamais
  - B- Une ou deux fois
  - C- Plusieurs fois
  - D- Très souvent
- 27- "Je m'absente, mais je m'absenterais moins souvent si on me payait pour venir à l'école". Dans quelle mesure partages-tu cette opinion.
- A- Je ne partage pas du tout cette opinion
  - B- Je partage très peu cette opinion
  - C- Je partage cette opinion
  - D- Je partage tout à fait cette opinion
  - E- Je m'absente peu ou jamais
- 28- Combien de temps par semaine consacres-tu à tes travaux ou à tes études à la maison ?
- A- Plus de 10h /semaine
  - B- De 5 à 10h /semaine
  - C- De 2 à 5h /semaine
  - D- Environ 1h /semaine
  - E- Aucun
- 29- Quel jugement portes-tu sur tes capacités de concentration et d'attention pendant tes cours ?
- A- Très bonnes
  - B- Bonnes
  - C- Plus ou moins bonnes
  - D- Mauvaises

- 30- Depuis les 3 dernières années tes résultats scolaires sont-ils satisfaisants ?
- A- Oui, très satisfaisants
  - B- Satisfaisants
  - C- J'ai quelques échecs
  - D- J'ai beaucoup d'échecs
- 31- Donnes-tu du temps et des efforts au travail scolaire et à l'étude ?
- A- Oui, régulièrement
  - B- Je travail fort mais je ne réussis pas bien
  - C- Je ne donne pas beaucoup de temps à mes études
  - D- Jamais
- 32- Lequel des énoncés suivants te convient le mieux.
- A- En classe, je suis satisfait(e) de moi quand je réalise à la perfection ce qu'on m'a demandé
  - B- En classe, je suis satisfait(e) de moi quand je réalise bien ce qu'on m'a demandé
  - C- En classe, j'aime mieux travailler à ma façon plutôt que selon le modèle demandé
  - D- En classe, j'essaie de réaliser ce qu'on me demande mais souvent je n'y parviens pas; c'est trop difficile ou je ne comprends pas
- 33- Quelle attitude as-tu devant une mauvaise note d'examen (un échec) ?
- A- Ça me pousse à travailler plus fort pour réparer mon échec
  - B- Ça me décourage un peu; j'ai de la difficulté à me remettre au travail
  - C- Ça me décourage beaucoup et je songe à abandonner
  - D- Ça me laisse indifférent(e)

34- Selon toi, tes relations avec tes professeurs sont-elles :

- A- Très bonnes
- B- Bonnes
- C- Plus ou moins bonnes
- D- Mauvaises

35- L'année dernière et jusqu'à maintenant : (choisis une seule réponse)

- A- J'ai manqué moins de 30 périodes de cours
- B- J'ai manqué de 30 à 50 périodes de cours
- C- J'ai manqué de 50 à 75 périodes de cours
- D- J'ai manqué plus de 75 périodes de cours

36- Pourquoi fréquentes-tu l'école ? (Choisis une seule raison, la plus vraie dans ton cas).

- A- C'est un endroit que je fréquente parce que j'aime l'étude, parce que je viens chercher des connaissances, pour recevoir les cours et l'éducation nécessaires à la réalisation de mes projets
- B- Je viens à l'école parce que j'en ai besoin si je veux avoir un emploi intéressant et être heureux(se) plus tard
- C- C'est un endroit où je viens surtout pour l'ambiance et pour rencontrer des amis(es)
- D- Je viens à l'école "comme ça" sans me poser de question ou sans trop savoir pourquoi
- E- Je viens à l'école parce que j'y suis pratiquement forcé(e) par quelqu'un (parents ou autres)

37- Important : Cet énoncé vaut pour les numéros 37 à 43.

Parmi les individus suivants, quel serait celui que te ressemble le plus.

- A- Une personne qui supporte très bien les règlements et les façons de faire de l'école
  - B- Une personne qui supporte assez facilement les règlements et les façons de faire de l'école
  - C- Une personne qui supporte difficilement les règlements et les façons de faire de l'école
  - D- Une personne qui ne supporte pas du tout les règlements et les façons de faire de l'école
- 38-
- A- Une personne qui a beaucoup d'amis(es)
  - B- Une personne qui a quelques amis(es)
  - C- Une personne qui aimerait avoir des amis(es)
  - D- Une personne qui est mal à l'aise avec les amis(es) qu'elle a
- 39-
- A- Une personne qui aime prendre des initiatives
  - B- Une personne qui aime mieux faire comme les autres
  - C- Une personne qui aime plutôt ne rien faire
- 40-
- A- Une personne qui reçoit souvent de l'encouragement pour ce qu'elle fait
  - B- Une personne qui reçoit parfois de l'encouragement pour ce qu'elle fait
  - C- Une personne qui se fait souvent disputer pour ce qu'elle fait
- 41-
- A- Une personne satisfaite de ce qu'elle est
  - B- Une personne plus ou moins satisfaite de ce qu'elle est
  - C- Une personne insatisfaite de ce qu'elle est
- 42-
- A- Une personne qui a confiance en elle
  - B- Une personne qui a plus ou moins confiance en elle
  - C- Une personne qui n'a pas confiance en elle
- 43-
- A- Une personne à qui on fait confiance
  - B- Une personne à qui on fait plus ou moins confiance
  - C- Une personne qu'on prend encore pour un enfant

## **Appendice B**

### **Liste de comportements (jeunes 11-18 ans)**

**Liste de comportements (jeunes 11-18 ans)<sup>1</sup>**  
 Traduit par Carl Lacharité, Ph.D., UQTR et  
 Jocelyn Villemure, M.A. (ps), École secondaire du Rocher

Code _____	Date d'aujourd'hui : _____
Niveau scolaire _____	Date de naissance : _____
Sexe : <input type="checkbox"/> garçon <input type="checkbox"/> fille	Âge : _____

TYPE DE TRAVAIL DES PARENTS : (Sois précis, comme par exemple : mécanicien d'automobile, enseignant au secondaire, vendeurs de souliers, sergent à l'armée)

Type de travail du père : \_\_\_\_\_  
 Type de travail de la mère : \_\_\_\_\_

- I. Écris les sports que tu aimes le plus faire. Par exemple : natation, base-ball, ski, bicyclette, pêche...

Comparé aux autres de ton âge :

Aucun : <input type="checkbox"/>	Combien de temps y passes-tu?			Comment es-tu dans chacun d'eux?		
	Moins	pareil	Plus	Faible	Moyen	Mieux
A. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- II. Écris les loisirs, les activités ou les jeux autres que les sports qui sont tes préférés, par exemple: jouer du piano, collectionner des timbres, chanter, lire... (ne pas inclure la T.V.)

Comparé aux autres de ton âge :

Aucun : <input type="checkbox"/>	Combien de temps y passes-tu?			Comment es-tu dans chacun d'eux?		
	Moins	pareil	Plus	Faible	Moyen	Mieux
A. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- III. Écris toute organisation, club, équipe ou groupe dont tu fais partie :

Comparé aux autres de ton âge :

Aucun : <input type="checkbox"/>	Comment y es-tu actif ?		
	Moins	pareil	Plus
A. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<sup>1</sup> Traduction de : Achenbach, T. M. (1991). Youth Self-Report. Université du Vermont.



IV. Écris tout travail, corvée domestique que tu fais. Par exemple : distribuer les journaux, garder, faire du ménage...

Aucun :	Comment les réalises-tu ?		
	Moins	moyen	Mieux
A. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

V. a) Environ combien d'amis intimes as-tu ?

Aucun ☐ 1 ☐ 2 ou 3 ☐ 4 et plus ☐

b) Environ combien de fois par semaine, fais-tu quelque chose avec eux ?

Aucun ☐ 1 ☐ 2 ou 3 ☐ 4 et plus ☐

VI. Comparé aux autres de ton âge, comment es-tu ?

	Pire	Moyen	Mieux
a) Tes relations avec frères et/ou soeurs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Tes relations avec les autres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Tes relations avec tes parents	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Quand tu fais quelque chose par toi-même	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

VII. Ta performance scolaire actuelle :

Ne va pas à l'école	<input type="checkbox"/>	En échec	Basse moyenne	Dans la moyenne	Au dessus de la moyenne
a) En lecture ou français	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) En écriture	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) En épellation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) En mathématiques	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) En anglais écrit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) En anglais parlé	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Autres matières scolaires (sauf éducation physique ou arts plastiques) :

g) _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Tu peux écrire n'importe quelle difficulté ou inquiétude que tu as à propos de l'école.

---



---



---

Voici une liste de phrases qui décrivent des jeunes. Pour chaque phrase et ce depuis les 2 derniers mois incluant aujourd'hui, **encercle le 2** si cette phrase est très vraie ou souvent vraie à propos de toi. **Encercle le 1** si cette phrase est un peu ou quelquefois vraie pour toi. Si cette phrase n'est pas vraie pour toi, **encercle le 0**.

**0 = Pas vrai**

**1 = Un peu ou quelquefois vrai**

**2 = Très vrai**

0 1 2	1.	Je me conduis d'une manière trop jeune pour mon âge.	0 1 2	11.	Je m'accroche aux adultes, je suis trop dépendant d'eux.
0 1 2	2.	Je suis allergique. Spécifie : _____	0 1 2	12.	Je ressens un sentiment de solitude.
0 1 2	3.	J'argumente beaucoup.	0 1 2	13.	Je me sens confus, mon esprit est embrouillé.
0 1 2	4.	Je suis asthmatique.	0 1 2	14.	Je pleure beaucoup.
0 1 2	5.	Je me conduis comme si j'étais de l'autre sexe.	0 1 2	15.	Je suis assez honnête.
0 1 2	6.	J'aime les animaux.	0 1 2	16.	Je suis méchant envers les autres.
0 1 2	7.	Je suis fanfaron, je me vante.	0 1 2	17.	Je suis rêveur et souvent dans la lune.
0 1 2	8.	J'ai de la difficulté à me concentrer, à être attentif longtemps.	0 1 2	18.	J'essaie de me blesser ou de me tuer.
0 1 2	9.	Je ne peux enlever ou chasser certaines pensées de mon esprit. Précise : _____	0 1 2	19.	J'essaie d'obtenir beaucoup d'attention.
0 1 2	10.	J'ai de la difficulté à rester immobile, tranquille.	0 1 2	20.	Je brise ce qui m'appartient.
			0 1 2	21.	Je brise les affaires des autres.

0 = Pas vrai

1 = Un peu ou quelquefois vrai

2 = Très vrai

0 1 2	22.	Je désobéis à mes parents.	0 1 2	33.	J'ai l'impression que personne ne m'aime.
0 1 2	23.	Je désobéis à l'école.	0 1 2	34.	J'ai l'impression que les autres m'en veulent.
0 1 2	24.	Je ne mange pas aussi bien que je le devrais.	0 1 2	35.	Je me sens méprisable ou inférieur.
0 1 2	25.	Je ne m'entends pas bien avec les autres de mon âge.	0 1 2	36.	Je me blesse souvent par accident.
0 1 2	26.	Je ne me sens pas coupable après avoir fait quelque chose que je n'aurais pas dû faire.	0 1 2	37.	Je me suis souvent impliqué dans des batailles.
0 1 2	27.	Je suis jaloux des autres.	0 1 2	38.	Je me fais beaucoup taquiner, acher.
0 1 2	28.	J'accepte d'aider les autres lorsqu'ils en ont besoin.	0 1 2	39.	Je me tiens avec des fauteurs de troubles.
0 1 2	29.	J'ai peur de certains animaux, de certaines situations ou de certains endroits autres que l'école. Précise : _____	0 1 2	40.	J'entends des choses que personne d'autre ne semble être capable d'entendre. Précise : _____
0 1 2	30.	J'ai peur de venir à l'école.	0 1 2	41.	J'agis sans prendre le temps de réfléchir.
0 1 2	31.	J'ai peur de penser ou de faire quelque chose de mal.	0 1 2	42.	J'aime être seul.
0 1 2	32.	J'ai l'impression qu'il faut que je sois parfait.	0 1 2	43.	Je mens ou triche.
			0 1 2	44.	Je me ronge les ongles.
			0 1 2	45.	Je suis nerveux, tendu ou irritable.

0 = Pas vrai

1 = Un peu ou quelquefois vrai

2 = Très vrai

0 1 2	46.	Certaines parties de mon corps ont des mouvements nerveux ou des tics. Précise : _____ _____	0 1 2	d)	Problèmes avec mes yeux. Précise : _____ _____
0 1 2	47.	Je fais des cauchemars.	0 1 2	e)	Boutons ou autres problèmes de peau
0 1 2	48.	Je ne suis pas apprécié par les autres.	0 1 2	f)	Maux d'estomacs ou crampes
0 1 2	49.	Je peux faire certaines choses mieux que la plupart des autres.	0 1 2	g)	Vomir ou rejeter de la nourriture
0 1 2	50.	Je suis trop craintif ou anxieux.	0 1 2	h)	Autres (précise) : _____ _____
0 1 2	51.	Je me sens étourdi.	0 1 2	57.	J'agresse ou attaque physiquement les autres.
0 1 2	52.	Je me sens trop coupable.	0 1 2	58.	Je me gratte le nez, la peau ou d'autres parties du corps.
0 1 2	53.	Je mange beaucoup trop.	0 1 2	59.	Je suis capable d'être aimable.
0 1 2	54.	Je me sens épuisé.	0 1 2	60.	J'aime essayer de nouvelles choses.
0 1 2	55.	J'ai dépassé mon poids normal, je fais de l'embonpoint.	0 1 2	61.	Mon travail scolaire est pauvre, laisse à désirer.
0 1 2	56.	J'ai des problèmes physiques <u>sans cause médicale connue</u> :	0 1 2	62.	Je suis maladroit, j'ai une mauvaise coordination.
0 1 2	a)	Douleurs ou maux	0 1 2	63.	Je préférerais me tenir avec des plus âgés plutôt qu'avec ceux de mon âge.
0 1 2	b)	Maux de tête	0 1 2	64.	Je préférerais me tenir avec des plus jeunes plutôt qu'avec ceux de mon âge.
0 1 2	c)	Nausées ou me sentir malade			

0 = Pas vrai

1 = Un peu ou quelquefois vrai

2 = Très vrai

0 1 2	65.	Je refuse de parler.	0 1 2	77.	Je dors plus que la moyenne des personnes de mon âge durant le jour ou la nuit (précise) : ____
0 1 2	66.	Je recommence certains actes constamment, de façon impulsive. Précise : ____	0 1 2	78.	J'ai une bonne imagination.
0 1 2	67.	Je me suis enfui de la maison, j'ai fugué.	0 1 2	79.	J'ai un problème de langage et d'élocution. Précise : ____
0 1 2	68.	Je crie beaucoup.	0 1 2	80.	Je fais respecter mes droits.
0 1 2	69.	Je suis cachottier, je garde des choses pour moi.	0 1 2	81.	Je vole des choses à la maison.
0 1 2	70.	Je vois des choses qui ne sont pas là. Décris : ____	0 1 2	82.	Je vole des choses à des endroits autres qu'à la maison.
0 1 2	71.	Je me surveille souvent pour ne pas avoir l'air ridicule ou je suis facilement embarrassé.	0 1 2	83.	Je ramasse des choses dont je n'ai pas besoin. Précise : ____
0 1 2	72.	J'allume des feux.	0 1 2	84.	Je fais des choses que les autres trouvent bizarres (précise) : ____
0 1 2	73.	Je travaille bien de mes mains.	0 1 2	85.	J'ai des idées, des pensées que les autres trouvent bizarres. Précise : ____
0 1 2	74.	Je fais des choses pour me faire remarquer ou j'agis en bouffon.	0 1 2	86.	Je suis têtu, obstiné.
0 1 2	75.	Je suis timide.			
0 1 2	76.	Je dors moins que la plupart des personnes de mon âge.			

0 = Pas vrai

1 = Un peu ou quelquefois vrai

2 = Très vrai

0 1 2	87.	Mon humeur ou mes émotion changent soudainement.	0 1 2	101.	Je saute des cours ou je m'absente de l'école.
0 1 2	88.	J'aime être avec les autres personnes.	0 1 2	102.	Je n'ai pas beaucoup d'énergie.
0 1 2	89.	Je suis méfiant, soupçonneux.	0 1 2	103.	Je suis malheureux, triste ou dépressif.
0 1 2	90.	Je sacre ou j'ai un langage grossier.	0 1 2	104.	Je suis plus bruyant que les autres de mon âge.
0 1 2	91.	Je pense à me suicider.	0 1 2	105.	Je prends de l'alcool ou des drogues pour des raisons qui ne sont pas médicales. Précise : _____
0 1 2	92.	J'aime faire rire les autres.			
0 1 2	93.	Je parle beaucoup trop.	0 1 2	106.	J'essaie d'être juste envers les autres.
0 1 2	94.	Je taquine, j'achale beaucoup les autres.	0 1 2	107.	J'ai du plaisir à entendre une bonne farce.
0 1 2	95.	Je me fâche ou m'emporte facilement.	0 1 2	108.	J'aime prendre la vie du bon côté.
0 1 2	96.	Je pense trop au sexe.	0 1 2	109.	J'essaie d'aider les autres quand je le peux.
0 1 2	97.	Je menace de blesser les gens.	0 1 2	110.	Je souhaite être du sexe opposé.
0 1 2	98.	J'aime aider les autres.	0 1 2	111.	Je m'empêche d'être impliqué avec les autres.
0 1 2	99.	Je suis trop préoccupé par le fait d'être propre ou net.	0 1 2	112.	Je m'inquiète beaucoup.
0 1 2	100.	J'ai de la difficulté à dormir. Précise : _____			

Assure-toi que tu as bien répondu à toutes les questions.

MERCI !